Niveau(x) d'enseignement : 6 Numéro EDUQ : 9270344
Centre d'intérêt : 210

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation

Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer : [avis à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la science / Conseil supérieur de l'éducation]. -- Sainte-Foy : Le Conseil, Direction des communications, [1992?]. 175 p. : ill. ; 28 cm.

Code : 50-0382. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-15945-4

Descripteur(s) : Population collégiale • Population universitaire • Caractéristiques de l'étudiant • Caractéristiques socio-économiques • Etude • Opinion de l'étudiant • Travail d'étudiant • Travail rémunéré d'étudiant • Aspiration de l'étudiant • Aspiration scolaire • Aspiration professionnelle • Encadrement des élèves • Vie étudiante • Financement • Cheminement scolaire • Difficulté d'apprentissage • Formation fondamentale • Qualité de l'éducation • Communauté culturelle • Statistiques • Questionnaire • Collégial (Ordre d'enseignement) • Universitaire (Ordre d'enseignement)

Le Conseil s'intéresse ici à une question que beaucoup d'éducateurs se posent : qui sont les étudiants actuels des collèges et des universités? Après avoir puisé à plusieurs sources d'information et de documentation, il propose un avis comprenant trois chapitres. Le premier montre que le sexe, l'âge, l'origine ethnique, le statut socio-économique et la préparation aux études supérieures constituent des sources importantes de différenciation de la population étudiante et laisse entrevoir de nouveaux profils fort variés. Le deuxième explore tour à tour les rapports substantiellement nouveaux que les étudiants entretiennent avec les études, l'emploi rémunéré et le milieu scolaire. Le troisième dégage les défis d'apprentissage, de pédagogie et de gestion que pose une population étudiante de plus en plus hétérogène et dont le monde de vie lui-même a changé. Les tableaux statistiques ainsi que les questionnaires qui ont servi à l'enquête sont présentés en annexe.

Type de document :

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

LES NOUVELLES POPULATIONS ÉTUDIANTES DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS DES ENSEIGNEMENTS À TIRER

Québec

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: Des profils de plus en plus diversifiés 5

1.1 Une prépondérance des femmes 5
1.1.1 Dans les collèges 5
1.1.2 Dans les universités 7
1.2 Une gamme des âges très étendue 11
1.2.1 Dans les collèges 11
1.2.2 Dans les universités 15
1.3 Une diversité ethnique et linguistique 17
1.3.1 Dans les collèges 17
1.3.2 Dans les universités 21
1.4 Des origines socio-économiques et des conditions financières très inégales 22
1.4.1 Les origines socio-économiques 22
1.4.2 Les conditions financières 25
1.5 Des formations antérieures fort disparates 29
1.5.1 Des causes 29
1.5.2 Des conséquences 30

CHAPITRE 2: Un mode de vie substantiellement différent 33

2.1 La relation aux études: un engagement moins exclusif 33
2.1.1 Une vision plutôt utilitaire des études supérieures 33
2.1.2 Une population étudiante plus consciente des lacunes de sa formation 35
2.1.3 Un rapport aux études étroitement relié au cheminement scolaire et professionnel 37
2.1.4 Une population étudiante qui consacre moins de temps à ses études 41
2.1.5 Des probabilités variables d'obtenir un diplôme 43
2.2 La relation à l'emploi: de l'attrait dans l'immédiat à l'inquiétude pour l'avenir 46
2.2.1 Le travail rémunéré durant l'année scolaire: plus qu'une simple source de revenu, un mode de vie 47
2.2.2 Une inquiétude pour l'avenir: une intégration professionnelle caractérisée par l'inégalité des chances 55
2.3 La relation au milieu éducatif: le sentiment d'être laissé à soi-même 58
2.3.1 Peu de sentiment d'appartenance à l'institution 58
2.3.2 Peu de communication avec les professeurs 60
2.3.3 Des relations avec les pairs et une vie sur le campus peu développées 62
2.3.4 Des liens ténus avec les associations étudiantes 63

CHAPITRE 3: **Des défits inédits d'apprentissage, de pédagogie et de gestion** 67

3.1 Augmenter, par delà les chances d'accès, les chances de réussite 67

3.2 Reconnaître la diversité des cheminements et soutenir la pédagogie différenciée 69

3.3 Développer la compétence culturelle 70

3.4 Soutenir les étudiantes et les étudiants en difficulté ou défavorisés 72

3.5 Développer les mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration 73

3.6 Poursuivre nettement des formations fondamentales de qualité 74

3.7 Maintenir des exigences élevées 74

3.8 Favoriser l'engagement intensif des étudiantes et des étudiants dans leurs études 76

3.9 Informer judicieusement en ce qui concerne les perspectives d'emploi 77

3.10 Contrer l'isolement des étudiantes et des étudiants 77

CONCLUSION: 81

ANNEXE 1: Tableaux 85

ANNEXE 2: Questionnaire du collégial 111

ANNEXE 3: Questionnaire de l'université 137

ANNEXE 4: Notes méthodologiques 165

INTRODUCTION

Le Conseil s'intéresse ici à une question que beaucoup d'éducateurs et d'éducatrices se posent aujourd'hui : ***Qui sont les étudiantes et les étudiants actuels?*** Nombre de faits de société semblent en effet contribuer non seulement à attirer de nouveaux effectifs étudiants, mais également à modifier la physionomie de l'ensemble de la population étudiante: qu'on pense, entre autres choses, aux pressions sociales en faveur d'une large accessibilité de l'éducation, à l'évolution des valeurs en ce qui a trait à l'importance de la scolarisation, et notamment chez les femmes, à la prise de conscience collective de la nécessité de la formation continue et de l'éducation permanente, à l'impact de l'immigration, aux attraits qu'exerce la société de consommation sur les jeunes eux-mêmes, à l'affaiblissement du sentiment d'appartenance qui touche aussi bien les familles, les syndicats, les partis politiques et les Églises que les établissements d'éducation.

C'est dans ce contexte que le Conseil notait que la population étudiante des cégeps et des universités avait changé: elle n'était plus exactement la même que celle qu'on pouvait observer, il y a quinze ou vingt ans[1], les objectifs d'accessibilité de l'enseignement supérieur, fixés par le rapport Parent, avaient été largement dépassés et avaient introduit dans le système une plus grande hétérogénéité[2], les étudiantes et les étudiants vivaient un processus d'orientation scolaire et professionnelle plus ouvert et plus fragile et ils empruntaient des cheminements de plus en plus variés et diversifiés[3].

Quelles sont donc les principales caractéristiques de cette nouvelle population étudiante et en quoi a-t-elle changé? Il faut se demander en quoi cette population d'environ un demi million de personnes, si l'on réunit ceux et celles qui étudient à temps complet et à temps partiel, affiche les caractéristiques de la société à laquelle elle appartient et dans quelle mesure elle en reflète la diversité. De même, il importe de s'interroger, plus profondément peut-être, sur ses attitudes face à l'étude, au travail rémunéré et au milieu éducatif lui-même. Nul doute, par ailleurs, qu'une meilleure lecture du nouveau visage de la population étudiante ne soit porteuse de messages et d'enseignements qui méritent qu'on y prête attention.

C'est dans cet esprit que le Conseil a confié à sa Commission de l'enseignement supérieur le mandat de tracer, dans toute la mesure du possible, le portrait actuel de la population étudiante des collèges et des universités et d'en dégager, en conséquence, les enseignements qu'il importe d'en tirer. Pour nourrir sa réflexion et mener à bien son mandat, la Commission a eu recours à plusieurs sources d'information et de documentation: revue de la documentation dont l'avis fait état en cours de route; analyse de données statistiques existantes; entrevues avec 48 groupes auxquels 817[4] étudiantes et étudiants ont participé[5]; sondage par questionnaire auprès d'un échantillon en grappes qui

1. CSE, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, Québec, 1990, p. 35.
2. CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988.
3. CSE, ***L'Orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel***, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.
4. Outre M. Robert Ayotte et M. Denis Savard, membres du personnel du Conseil, les personnes suivantes ont collaboré à la collecte d'information : Mmes Claire Turcotte, Lucie Héon, Pauline Côté, Alanna Brachoff, Marie Sciortino, Louise Arsenault et M. Roland Filiatrault.

a permis de rejoindre 948 élèves des collèges et 860 étudiants et étudiantes des universités[5]; rencontres avec des informateurs clés, venus témoigner devant la Commission de l'enseignement supérieur ou rencontres individuelles[6]; deux tables de consultation visant à valider l'à-propos des orientations retenues.

L'avis comprend trois chapitres. Le ***premier*** montre que le sexe, l'âge, l'origine ethnique, le statut socio-économique et la préparation aux études supérieures constituent des sources importantes de différenciation de la population étudiante et laisse entrevoir de nouveaux profils fort variés. Le ***deuxième*** explore tour à tour les rapports substantiellement nouveaux que les étudiantes et les étudiants entretiennent avec les études, l'emploi rémunéré et le milieu scolaire. Le ***troisième*** dégage les défis d'apprentissage, de pédagogie et de gestion que pose une population étudiante de plus en plus hétérogène et dont le mode de vie lui-même a changé.

Par cet avis, le Conseil entend contribuer à une compréhension plus approfondie de la nouvelle population étudiante à l'enseignement supérieur et à une meilleure intelligence des défis inédits qui en découlent pour tous. Il apparaît pertinent de centrer, à un moment ou à un autre, son attention sur ces étudiantes et ces étudiants, qui constituent la raison d'être première des établissements d'enseignement supérieur et dont on dit qu'ils sont des partenaires indispensables de toute véritable activité éducative.

---

5. On retrouve les résultats de ces deux sondages en annexe 2 (élèves des collèges) et en annexe 3 (étudiantes et étudiants des universités) du présent avis.

6. Mmes Marcelline Kanapé, de la Bande de Uashat Maliotenam, Renée Cloutier, de l'Université Laval, Louise Corriveau, du Cégep Édouard-Montpetit, Hélène Giguère, du Cégep Ahuntsic, Louise Lefavre, du Cégep de Saint-Laurent, Nora Mitiche, de l'Université McGill, Dalida Poirier, de l'Université du Québec à Montréal, Peggy Tchoryk-Pelletier, du Cégep de Saint-Laurent et MM. Michel Beaudoin, du Cégep de Limoilou, Jean-Pierre Bergeron, du Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), Yvon Bousquet, de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ), Jean-François Brouillard, de l'Université Laval, Henri Hamel, de l'Université Laval, Robert Kavanagh, de l'Université Concordia, Yvon Lussier, de l'Université du Québec à Montréal, Pierre-Laval Pincault, du Cégep François-Xavier-Garneau et Marcel Vigneault, du Collège Montmorency.

La table des représentants et représentantes des cégeps était composée de Mmes Nicole Boutin, du Cégep Montmorency, Claudette Leblanc, du Cégep de Saint-Laurent et de MM. Richard Drolet, du Cégep Édouard-Montpetit, Guy Lefebvre, du Cégep de Maisonneuve, Gilles Matteau, du Cégep de Shawinigan et Patrick Woodsworth, du Collège Dawson. La table des représentants et représentantes des universités était composée de Mmes Irène Cinq-Mars, de l'Université de Montréal, Edith Poulin, de l'Université Laval et de MM. Roger Côté, de l'Université Concordia, Jean-Pierre Adam, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, Jean-Pierre Kesterman, de l'Université de Sherbrooke et Michel Robillard, de l'Université du Québec à Montréal.

CHAPITRE 1:

DES PROFILS DE PLUS EN PLUS DIVERSIFIÉS

Qu'il s'agisse de la première impression d'un visiteur dans un collège ou une université ou encore du jugement d'un professeur pour caractériser ses étudiantes et ses étudiants, le verdict se confirme: la nouvelle population étudiante est devenue très diversifiée. Le phénomène n'est pas étonnant si l'on considère ne serait-ce que ce fait majeur: en 1961, l'accessibilité de l'enseignement collégial et universitaire ne concernait respectivement que 16 % et 7 % d'une génération; en 1987-1988, une personne avait une probabilité de 63 % d'entreprendre des études collégiales et de 29,5 % de poursuivre des études universitaires. Des études récentes situent l'espérance d'accès à l'université, dans un programme de premier cycle, à 47,5 %, avant l'âge de 30 ans[1].

Il semble pertinent de se demander quels sont les groupes qui ont le plus bénéficié de cette accessibilité et de cette ouverture des établissements d'enseignement supérieur. Ce premier chapitre explore donc les caractéristiques en quelque sorte morphologiques de la population étudiante actuelle. Il le fait selon ***cinq variables qui constituent autant de sections*** du présent chapitre: le sexe, l'âge, l'origine ethnique, la provenance socio-économique et la préparation aux études supérieures[2]. Il s'en dégage, comme on pourra le constater, des profils de plus en plus diversifiés.

1.1 Une prépondérance des femmes

L'accession des femmes à l'enseignement supérieur constitue sans aucun doute un facteur prépondérant de la diversification de la population étudiante. Pour l'ensemble du réseau collégial, il y avait, à l'automne 1989, 58 femmes pour 42 hommes. Dans les universités, pour la même année, 57 femmes comparativement à 43 hommes étaient inscrites[3]. Ce phénomène est d'autant plus remarquable que, dans la population totale des groupes d'âge concernés, les femmes sont légèrement en minorité (48,8 %) par rapport aux hommes (51,2 %)[4].

Ces chiffres témoignent d'une évolution de la population étudiante féminine qui a trouvé dans la réforme scolaire les conditions nécessaires à sa réalisation. De fait, ils ne sont pas le résultat d'un phénomène passager. Ils expriment l'aboutissement d'une longue histoire qui s'est accentuée au cours des deux dernières décennies. Comme il s'agit d'ailleurs d'une tendance qui s'amorce dès l'enseignement primaire et secondaire et qui se consolide d'année en année, il est prévisible que les femmes fassent encore des gains dans certains programmes collégiaux et universitaires et qu'elles accèdent en plus grand nombre aux deuxième et troisième cycles universitaires. Les statistiques, sur lesquelles on reviendra, le montrent en effet: les filles réussissent mieux et terminent plus nombreuses leurs études secondaires et elles optent de plus en plus pour des études collégiales et universitaires, alors que les garçons sont plus nombreux à abandonner des leurs études secondaires et sont également moins nombreux à passer aux études supérieures et à y persévérer.

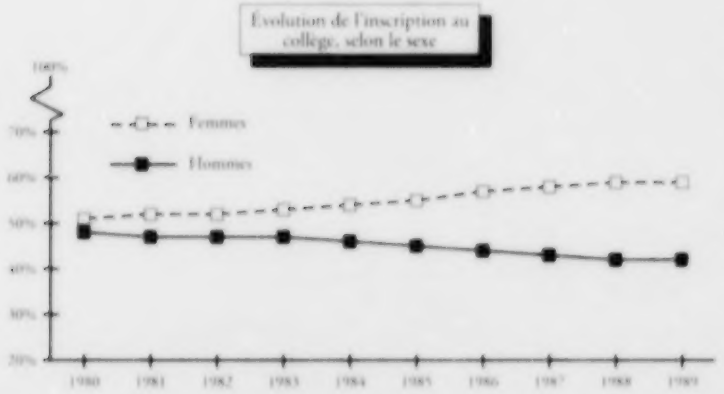
---

1. CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, p. 52; ***L'Orientation scolaire et professionnelle [...]***, p. 99; aussi, travaux en cours sur les indicateurs à la DGERU - MESS.
2. Pour obtenir des données plus détaillées, le lecteur peut toujours se référer aux tableaux de l'annexe 1.
3. Voir l'annexe 1, tableaux 1 et 2.
4. Statistique Canada, ***Estimations annuelles postuniversitaires de la population suivant l'état matrimonial, l'âge, le sexe et composantes de l'accroissement***, Canada, provinces et territoires au 1er juin 1989, vol. 7, 1990, Ottawa, pp. 80 à 86.

1.1.1 Dans les collèges

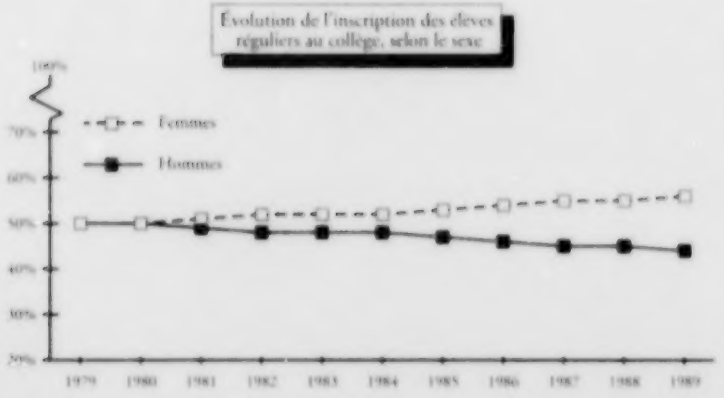
La ***progression de la population étudiante féminine*** dans les établissements collégiaux constitue le changement le plus important à survenir dans une population à maints égards relativement stable. Ce phénomène de féminisation de la population étudiante s'accentue depuis une dizaine d'années, comme le montre la figure 1. Quel que soit le secteur d'enseignement, dans l'ensemble du Québec, les femmes sont plus nombreuses que les hommes : à l'enseignement régulier, elles sont maintenant 56 %, comme l'indique la figure 2, et à

FIGURE 1



Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

FIGURE 2



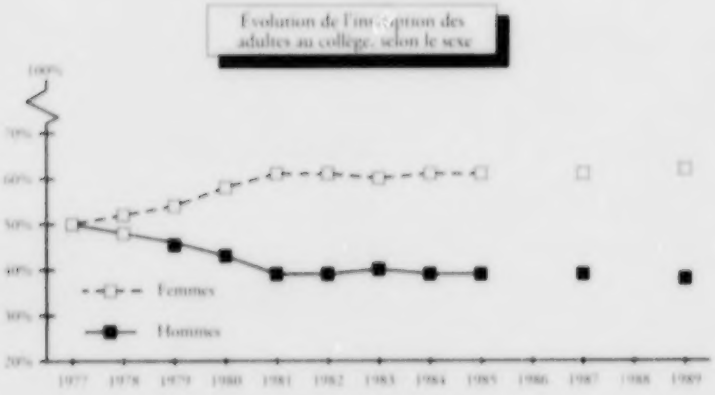
Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

6. Voir, par exemple : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). ***Rapport annuel 1988-1989***. Montréal, 1989. Annexe II, p. 20. Le SRAM regroupait alors 24 cégeps.

l'éducation des adultes, elles représentent, depuis 1981, plus de 60 % de la population étudiante, comme le montre la figure 3; elles forment, en 1989, 62 % de cette population.

FIGURE 3

Évolution de l'inscription des adultes au collégial, selon le sexe



Source: Paul Bélanger et Nadia Bouju Kayemba, ***L'Éducation des adultes au collégial***, Conseil des collèges, 1987, p. 41, mis à jour par le CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SRADEC.

En 1989, les étudiantes du secteur régulier sont majoritaires tant à l'enseignement technique qu'à l'enseignement préuniversitaire; toutefois, elles sont davantage présentes dans les programmes techniques — 58 % d'étudiantes et 42 % d'étudiants — que dans les programmes préuniversitaires — 53 % d'étudiantes et 47 % d'étudiants. Les deux groupes ont cependant adopté une tendance similaire: ils délaissent de plus en plus le secteur technique pour se diriger vers le secteur préuniversitaire[6], bien que les femmes aient mis plus de temps à se situer dans ce courant[7].

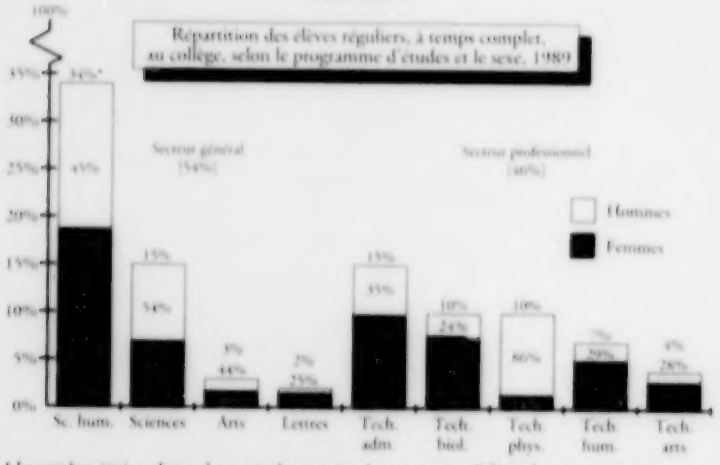
Dans le secteur préuniversitaire, les hommes et les femmes se répartissent grosso modo selon les mêmes proportions dans les trois grands champs ou concentrations: à 62 % en sciences humaines, à 27 % en sciences et à 11 % en arts et lettres. Toutefois, les femmes sont majoritaires partout, sauf en sciences, où elles s'approchent par ailleurs de plus en plus de la parité. Dans le secteur technique, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants dans les techniques administratives, les techniques biologiques, les techniques humaines et les arts appliqués; dans les techniques physiques, elles ne constituent que 14 % de la population étudiante. La figure 4 donne un aperçu de l'ensemble de ces proportions[8].

6. ***Ibid.***, p. 15.

7. Mireille Lévesque et Danielle Pageau, ***La Persévérance aux études: la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes***, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990, p. 75.

8. Selon le SRAM, les étudiantes améliorent de façon marquée, depuis dix ans, leur position relative dans les sciences de la santé, les sciences pures, les sciences de l'administration et les arts, d'une part, dans les techniques physiques et les arts appliqués, d'autre part. Voir: SRAM, ***op. cit.***, p. 6.

FIGURE 4



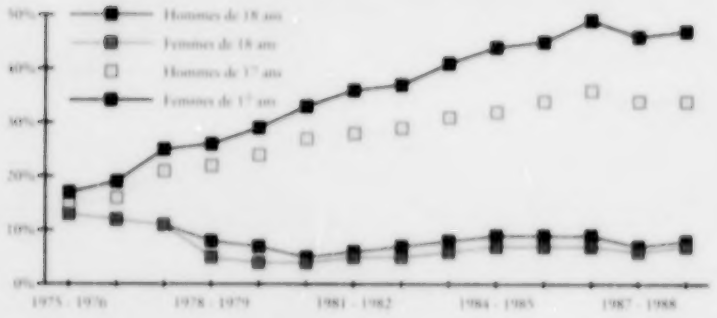
* Le nombre situé au-dessus des rectangles constitue le pourcentage d'élèves dans un programme d'études; la somme de ces pourcentages donne 100%. Les pourcentages à l'intérieur des rectangles indiquent la répartition des élèves dans un programme. Cette note vaut pour les figures 4, 6 et 7.

Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

Non seulement les étudiantes s'inscrivent-elles plus nombreuses dans les cégeps, mais elles le font plus jeunes. Depuis quelques années en effet, c'est près d'une femme sur deux âgée de 17 ans — soit 47 % — qui accède aux programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC), alors que seulement un homme sur trois du même âge y parvient. Depuis 1975, l'écart entre les deux groupes ne cesse de s'élargir pour atteindre, en 1988, 14 %. Les femmes prennent ainsi une nette avance, à l'âge d'entrée dans les programmes de l'enseignement régulier, comme l'indique la figure 5.

FIGURE 5

Évolution des taux d'accès au collégial, pour les femmes et les hommes de 17 ans et de 18 ans, dans les programmes de DEC, à l'enseignement régulier, 1975-1976 à 1988-1989



Source: MESS, *Statistiques et indicateurs 90-91, regard sur le collégial*, Québec, DGEC, 1991, p. 29.

Non seulement les femmes s'inscrivent-elles en plus grande proportion et plus jeunes, mais ***elles ont en général des résultats scolaires supérieurs à ceux des hommes***. Les conséquences de cette situation sont importantes car, avec l'instauration de la cote Z, les femmes qui font des demandes d'admission à l'université dans les programmes contingentés sont plus nombreuses que les hommes à y être admises. Par exemple, pour l'année scolaire 1988-1989, à l'Université de Montréal, elles représentent 60 % de la population étudiante en première année de médecine et 90 % en optométrie. Elles sont majoritaires là où la compétition -méritocratique- est forte [9].

1.1.2 Dans les universités

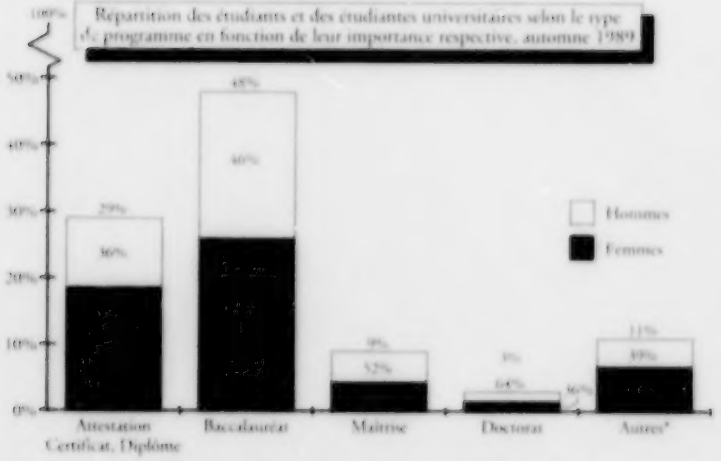
À l'université, ***non seulement a-t-on assisté à une croissance quantitative de la présence des femmes, mais encore a-t-on pu observer une évolution dans la répartition de leur population***. À l'automne 1989, il y a globalement 57 femmes pour 43 hommes dans les universités du Québec. Alors que, historiquement, les hommes avaient très majoritairement occupé les bancs de l'université, les femmes n'ont cessé d'y augmenter en nombre depuis plus de vingt-cinq ans: en 1960, elles constituaient 20 % de la population étudiante [10]; en 1972, 40 % [11]; en 1980, 50 % [12]; en 1989, 57 % [13].

9. En collaboration, ***Les Étudiants de cégep: pédagogie, psychologie, sociologie, économique***, Montréal, 1980, p. 125.
10. ***Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec***, Québec, 1964, t. II, p. 206.
11. Statistique Canada, cat. 81-204 et 81-220.
12. ***Ibid.***
13. MESS, ***RECU***, Québec, mai 1990.

Dans le passé, beaucoup de femmes sont d'abord entrées dans des programmes courts et à temps partiel. Aujourd'hui, si elles sont encore majoritaires dans les études à temps partiel — soit 61,8 % —, elles le sont également dans les études à temps complet — soit 51,4 %. Alors qu'elles représentent environ les deux tiers de la population étudiante dans les programmes courts, elles constituent 54 % des effectifs inscrits dans les programmes de baccalauréat, comme le montre la figure 6. Les hommes sont cependant encore majoritaires dans les programmes de deuxième et de troisième cycles. Toutefois, la position des hommes et des femmes évolue de façon constante vers une représentation plus égale.

FIGURE 6

Répartition des étudiants et des étudiantes universitaires selon le type de programme en fonction de leur importance respective, automne 1989



* Autres: activités non incorporées dans un programme: activités des auditeurs libres, cours compensateurs, internes et résidents en médecine.

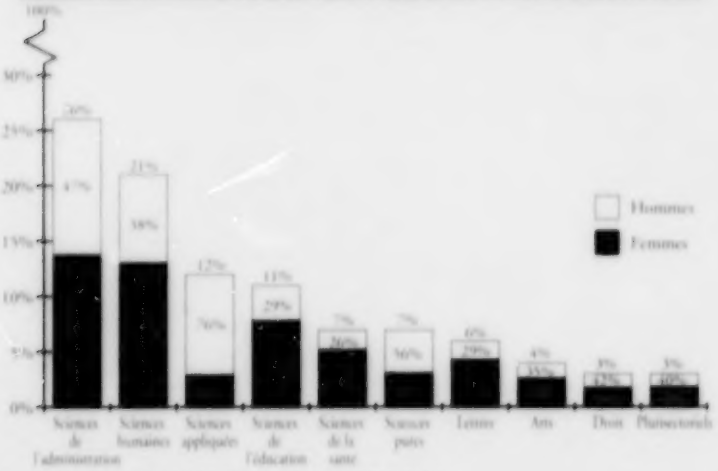
Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SPGDEC.

La répartition des hommes et des femmes dans les divers domaines d'études constitue un autre fait significatif. Dans la population étudiante régulière, comme le montre la figure 7, les femmes sont plus nombreuses dans huit des dix grands secteurs standardisés : santé (74 %), lettres et éducation (71 %), arts (65 %), sciences humaines (62 %), plurisectoriel (60 %), droit (58 %) et administration (53 %). Les hommes sont en majorité dans deux secteurs : sciences pures (56 %) et sciences appliquées (76 %). Dans le cas des sciences pures, les deux groupes se retrouveront en équilibre d'ici peu d'années; dans le cas des sciences appliquées, l'évolution du taux d'inscription des femmes est plus lente [14].

14. À l'École polytechnique, le taux d'inscription des femmes a atteint 25 % en première année, en 1988; il était de 14,5 %, en 1984.

FIGURE 7

Répartition des étudiants et des étudiantes universitaires selon les secteurs standardisés d'études en fonction de leur importance respective, automne 1989



Source: CSE sur la base des données du MESS, DGERU, RECU.

Cette transformation du profil de la population étudiante selon le sexe apparaît avec de plus en plus d'acuité à l'université, mais elle est ***l'aboutissement d'une longue évolution qui débute dès l'enseignement primaire***. Dès l'école primaire, en effet, les garçons accusent un retard plus fréquent que les filles. À l'école secondaire, les garçons connaissent davantage l'échec et abandonnent plus souvent que leurs consœurs. Il s'ensuit que, au cégep et à l'université, les étudiantes affichent de meilleurs taux d'accès et de réussite que les étudiants. Si les garçons cheminaient et s'orientaient de la même manière que les filles, ils seraient environ 5 300 de plus par année à rejoindre les rangs de ceux et celles qui poursuivent des études collégiales[15].

Le comportement différencié des filles et des garçons dans leur cheminement scolaire mérite qu'on s'y arrête quelque peu. Il faut d'abord constater que l'avantage pris par les filles, dès l'école primaire, s'avère déterminant pour le reste de la démarche de scolarisation[16]. Il augure déjà des différences notoires entre hommes et femmes, dans la persévérance aux études et dans l'accès au diplôme, comme on le remarquera au secondaire, au collégial et à l'université. Il semble qu'une plus grande précocité des filles, notamment dans le développement du langage, expliquerait qu'elles apprennent plus facilement à lire et entreprennent mieux leur carrière d'écolières[17]. En outre, leur attention

15. CSE, ***L'Orientation scolaire et professionnelle [...]***, pp. 44-45.
16. ***Ibid.***, pp. 56-57.
17. Catherine Bedarida et Caroline Helffter, «Filles: la fausse réussite scolaire», dans ***Le Monde de l'éducation***, juillet-août 1988, p. 20. En France, le comportement des filles et des garçons au primaire et au secondaire est assez semblable à celui qu'on observe au Québec.

plus soutenue, une participation plus grande aux activités de la classe et une autonomie supérieure à celle des garçons seraient aussi garantes, dès le départ, de leurs succès scolaires[18].

En outre, par la composition de son personnel à 85 % féminin, l'école primaire semble, dès le départ, assimilée à un univers féminin. Les garçons y cherchent en vain des figures d'identification masculine. Très tôt, bien des garçons en viennent sans doute à considérer comme féminins les modèles de comportement scolaire et les attentes valorisées par le personnel enseignant et par l'école.

Il semble par ailleurs que des élèves de cégep perçoivent que les enseignantes et les enseignants auraient des attitudes plus accommodantes, plus démocratiques et plus attentives à l'égard des filles qu'à l'égard des garçons. Les enseignantes auraient également des attitudes plus positives et plus ouvertes vis-à-vis des filles que vis-à-vis des garçons[19]. Ces derniers seraient d'ailleurs plus réticents que les filles à consulter sur une base individuelle et développeraient moins qu'elles des rapports personnalisés avec leurs professeurs. Or, soutien et rapports personnalisés sont précisément deux facteurs qui peuvent favoriser la persévérance scolaire.

Le type de motivation par rapport aux études peut également, pour une part, rendre compte de la persévérance et de la réussite plus grande des étudiantes. La motivation intrinsèque paraît en effet plus développée chez les filles que chez les garçons: elles considèrent davantage leurs études comme un moyen de leur développement personnel et elles tirent une plus grande satisfaction de leurs activités scolaires. De même, elles savent que leur autonomie future et leur place dans la société dépendent de leur compétence: cette motivation supplémentaire est sûrement l'un des acquis de la lutte féministe que les étudiantes ont maintenant intériorisé. Pour plusieurs garçons, les études ne semblent pas constituer la seule voie qui leur permette d'assurer leur avenir: ils misent sur leurs qualités personnelles et comptent se donner, au moment opportun, la formation appropriée — une formation sur le tas qu'ils préfèrent à la formation scolaire. En un sens, ces garçons deviennent ici les victimes de leurs propres stéréotypes sexistes, car une telle stratégie n'offre plus les mêmes garanties de réussite sur un marché du travail qui exige de plus en plus de compétence.

Les données du sondage mené par le Conseil indiquent à cet égard des différences significatives entre les étudiantes et les étudiants. Dans les collèges, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à dire:

18. Bianca Zazzo, ***Un Grand Passage: de l'école maternelle à l'école élémentaire***, Paris, P.U.F., 1968.

19. Philippe Ricard, ***Sexisme et éducation, analyse des attitudes sexistes des étudiants, des étudiantes et des pédagogues des collèges***, Montréal, Collège de Rosemont, 1988, pp. 78-80.

que les études les intéressent, qu'elles cherchent à obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles, qu'elles réussissent à bien planifier leurs travaux de manière à éviter les surcharges et qu'elles commencent sans délai les travaux demandés; qu'elles ont beaucoup de facilité à réussir leurs études. Par ailleurs, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à affirmer qu'ils accordent plus d'attention au travail rémunéré qu'aux études et qu'ils cherchent à obtenir leur diplôme en ne fournissant qu'un minimum d'effort. À l'université, les différences significatives sont moins nombreuses, mais les étudiantes y sont aussi proportionnellement plus nombreuses à affirmer qu'elles réussissent à bien planifier leurs travaux de manière à éviter les surcharges et qu'elles commencent sans délai les travaux demandés. Par ailleurs, les étudiants des universités sont proportionnellement plus nombreux à affirmer qu'ils cherchent à obtenir leur diplôme en ne fournissant que le minimum d'effort[20].

1.2 Une gamme des âges très étendue

L'objectif d'accessibilité des études supérieures, d'abord défendu pour une population jeune qui poursuivait des études sans interruption, a été de plus en plus promu pour l'ensemble de la population. La Commission d'étude sur la formation des adultes a d'ailleurs fait de l'accessibilité des services éducatifs aux adultes la clef de voûte de son rapport[21].

De fait, les établissements d'enseignement supérieur accueillent aujourd'hui une population dont la gamme d'âges est beaucoup plus étendue. Cette diversification de la population tient au fait que des gens de tous âges expriment maintenant leurs besoins de formation — initiale ou continue —, d'une part, et au fait que les établissements leur proposent un éventail plus varié de programmes et de démarches, d'autre part. Cette combinaison des âges, des besoins, des types de programmes et des régimes d'études crée une population dont la gamme des âges est très étendue.

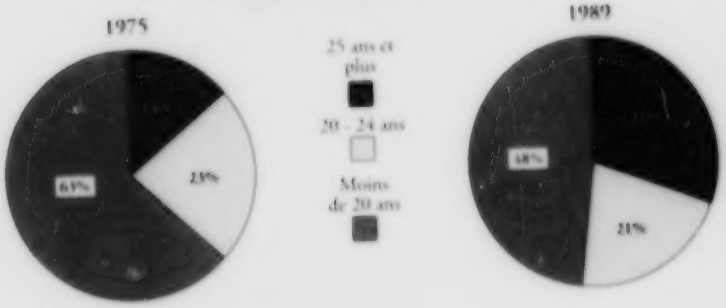
1.2.1 Dans les collèges

La population des collèges s'est profondément transformée. Environ un élève sur deux seulement — soit 48 % — a, en 1989, moins de vingt ans; ils étaient presque deux sur trois — soit 63 % —, en 1975[22]. On peut donc maintenant constater que le groupe d'âge des 25 ans et plus est passé de 14 % à 31 % de l'ensemble de la population au collégial. C'est dire qu'une population nouvelle découvre le chemin du collège. C'est dire également que s'inscrivent dans les mœurs des pratiques d'éducation récurrente, voire d'éducation permanente, où alternent études et expériences de travail. Les figures 8, 9, 10 et 11 nous donnent un portrait de cette évolution.

20. Voir l'annexe I, tableau 3.
21. Commission d'étude sur la formation des adultes, ***Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente***, Québec, 1982.
22. Voir l'annexe I, tableaux 4 et 5.

FIGURE 8

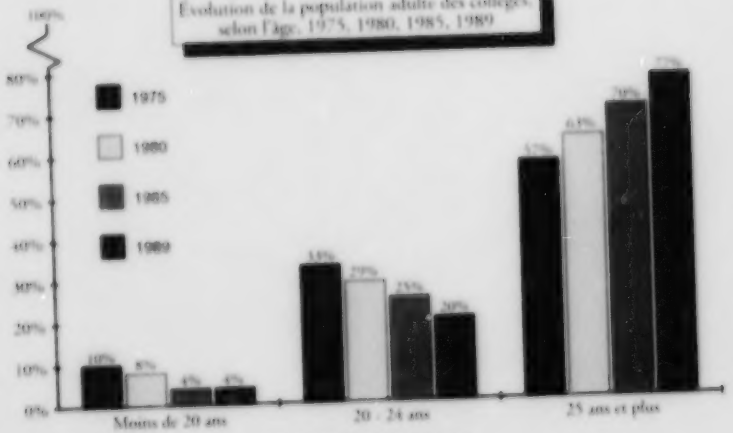
Composition de la population collégiale selon les groupes d'âges, 1975 et 1989



Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

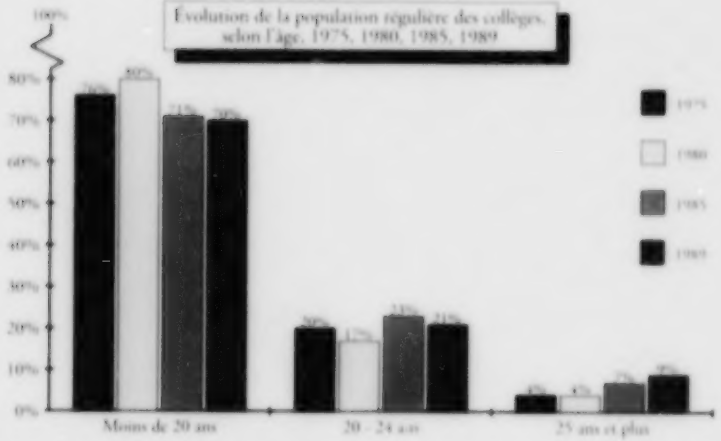
FIGURE 9

Évolution de la population adulte des collèges, selon l'âge, 1975, 1980, 1985, 1989



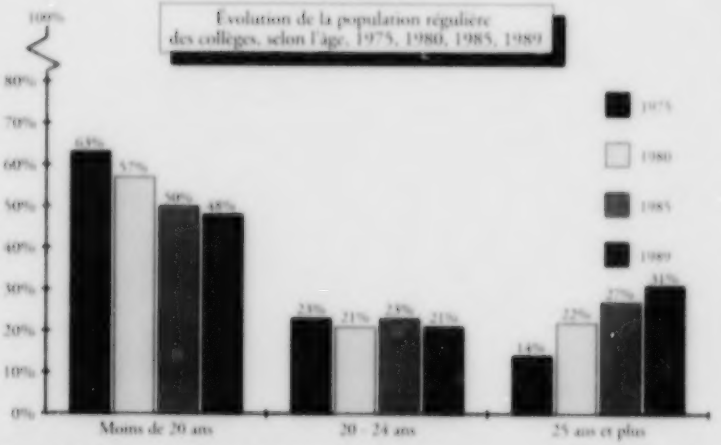
Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

FIGURE 10



Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

FIGURE 11



Source: CSE sur la base des données du MESS, DGEC, SIGDEC.

Cette nouvelle répartition des élèves par groupe d'âges ne signifie toutefois pas que les jeunes s'inscrivent moins au collège, puisque les taux de fréquentation[23] par âge ont constamment augmenté, de 1975 à 1989, et cela, pour tous les groupes d'âges. Alors que, en 1975, il y avait dans le réseau collégial 14 % du groupe des moins de 20 ans, il y en a près de 25 % en 1989, soit une hausse de 75 %; chez les 25 à 34 ans, la proportion a, dans le même intervalle, plus que doublé et celle des 35 ans à 54 ans a plus que triplé[24].

L'âge permet aussi d'esquisser trois profils d'élèves très différents qui s'inscrivent à des cours ou à des programmes crédites: les élèves de 20 ans et moins et ceux de 25 ans et plus, le groupe des élèves âgés de 21 à 24 ans, qui constitue un groupe de transition, s'apparente par certains aspects aux plus jeunes et par d'autres aux plus âgés.

Les élèves de vingt ans et moins continuent de former le noyau principal et traditionnel de la population des collèges : ils représentent 55 % de cette population, fréquentent les établissements à temps complet dans 95 % des cas et sont à 96 % inscrits dans les programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC). Ce groupe d'âge privilégie de plus en plus la formation préuniversitaire — soit 60 % de ces élèves —, délaissant en conséquence, depuis quelques années, la formation technique[25].

Les personnes âgées de 21 à 24 ans, représentant 13 % de la population totale, demeurent majoritairement (61 %) des élèves à temps complet inscrits dans un programme menant au diplôme d'études collégiales (DEC) à 68 %. Mais, contrairement aux plus jeunes, ces derniers optent davantage pour la formation technique longue — soit 49 % — et courte — soit 11 % — que pour la formation préuniversitaire — soit 19 %[26].

Les élèves de 25 ans et plus, qui constituent le tiers de la population au collégial, se distinguent nettement des plus jeunes. Dans 74 % des cas, ils poursuivent leurs études à temps partiel, soit principalement dans des activités hors programme (49 %), soit également dans des programmes du secteur technique, courts (21 %) ou longs (20 %); environ 10 % sont inscrits dans un programme préuniversitaire. Cette population adulte a donc tendance à s'inscrire à des activités courtes: un cours plutôt qu'un programme ou encore un programme court — attestation d'études collégiales (AEC) — plutôt qu'un programme plus long — certificat d'études collégiales (CEC) ou diplôme d'études collégiales (DEC)[27].

---

23. Population scolaire d'un groupe d'âge / population totale de ce groupe d'âge x 100. Le taux de fréquentation est la résultante de deux éléments, soit l'accès aux études collégiales et la durée de ces études.
24. Voir l'annexe 1, tableau 6.
25. Voir l'annexe 1, tableau 7. Il faut noter que les chiffres changent de façon significative lorsqu'on parle des moins de 20 ans, comme à la figure 11, ou des 20 ans et moins, comme au tableau 7.
26. Environ un sur cinq est inscrit à des activités hors programme.
27. Voir l'annexe 1, tableau 7.

ERRATA

Nous portons à votre attention quelques erreurs qui se sont glissées dans la version finale du document:

Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer

Table des matières, Chapitre 3: Des **défis** inédits...
Page 13, Figure 11: Évolution de la population **totale...**
Page 64, paragraphe 3, sous le sigle FEUQ, lire : **La Fédération étudiante universitaire du Québec** à la liste des associations, il faut ajouter : **Le Regroupement des associations des cycles supérieurs du Québec (RACSQ)** et **la Fédération des associations étudiantes universitaires du Québec en éducation permanente (FAEUQEP)**.
Page 93, Tableau 13: ligne «total» – colonne «Autre langue»: lire **2532**
Page 173, dernière ligne, lire: **Montréal** au lieu de Sainte-Foy

TABLEAU 4

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL SELON L'ÂGE, LE RÉGIME D'ÉTUDES, LE TYPE DE PROGRAMME, 1989

	20 ans et moins		21 à 24 ans		25 à 29 ans		30 à 39 ans		40 ans et plus		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Temps complet												
DEC général	74 644	0,97	1 878	0,07	923	0,42	798	0,29	993	0,34	81 196	0,90
DEC professionnel	44 078	0,58	12 998	0,85	4 355	0,75	4 140	0,65	1 196	0,48	66 167	0,89
Professionnel												
(AEC, CEC, DPEC)	920	0,68	1 655	0,49	1 570	0,37	2 067	0,33	1 499	0,34	7 678	0,39
Hors programme	1 051	0,30	506	0,08	438	0,05	721	0,01	563	0,03	3 279	0,07
Total	120 693	0,95	18 435	0,61	7 286	0,34	7 696	0,25	4 200	0,20	158 290	0,69
Temps partiel												
DEC général	2 493	0,03	1 895	0,13	1 250	0,58	1 856	0,71	1 838	0,66	9 332	0,10
DEC professionnel	706	0,02	2 125	0,15	1 472	0,25	2 106	0,35	1 262	0,52	7 669	0,11
Professionnel												
(AEC, CEC, DPEC)	429	0,32	1 723	0,51	2 694	0,63	4 499	0,69	2 894	0,66	12 239	0,61
Hors programme	2 604	0,70	5 920	0,92	8 498	0,95	14 293	0,95	10 780	0,95	41 958	0,93
Total	6 167	0,05	11 643	0,39	13 912	0,66	22 854	0,75	16 774	0,80	71 358	0,31
Temps complet + temps partiel												
DEC général	77 127	1,00	3 763	1,00	2 173	1,00	2 654	1,00	2 791	1,00	88 468	1,00
DEC professionnel	44 804	1,00	14 523	1,00	5 827	1,00	6 126	1,00	2 478	1,00	74 016	1,00
Professionnel												
(AEC, CEC, DPEC)	1 349	1,00	3 378	1,00	4 264	1,00	6 566	1,00	4 382	1,00	19 917	1,00
Hors programme	3 520	1,00	6 426	1,00	8 936	1,00	15 014	1,00	11 343	1,00	45 237	1,00
Total	126 860	1,00	30 066	1,00	21 198	1,00	30 520	1,00	20 994	1,00	229 638	1,00

Source: MESS, DGEC, SIGDEC.

TABLEAU 9

INSCRIPTION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES, SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES ET L'ÂGE, 1973-1974 ET 1988-1989*

		Moins de 25 ans			25 ans et plus			Total		
		T.C.	T.P.	Total	T.C.	T.P.	Total	T.C.	T.P.	Total
1973	N	44 681	10 485	55 166	11 809	39 478	51 287	56 490	49 963	106 453
	%			51,8			48,2			100,0
	%	81,0	19,0	100,0	23,0	77,0	100,0	53,1	46,9	100,0
1988	N	75 544	20 986	96 530	29 677	98 069	128 246	105 221	119 555	224 776
	%			42,9			57,1			100,0
	%	78,3	21,7	100,0	23,1	76,9	100,0	46,8	53,2	100,0

* Ne concerne que les détenteurs de la citoyenneté canadienne ou au statut de résident permanent.

Sources: Jacques La Haye, op. cit, p. 22, 1988; Jacques La Haye, ***Caractéristiques des inscriptions universitaires au Québec, 1988-1989***, Québec, MESS, DGEBU, 1989, p. 114.

TABLEAU 11

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON L'ÂGE, LE PROGRAMME DE FORMATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE
1990

	Moins de 25 ans			25 ans et plus			Total		
	TC	TP	Total	TC	TP	Total	TC	TP	Total
Attestation et autres programmes	418	111	529	256	2 210	2 466	674	2 321	2 995
% a	79 %	21 %	100 %	10 %	90 %	100 %	23 %	77 %	100 %
% t	0 %	1 %	0 %	1 %	2 %	2 %	1 %	2 %	1 %
Certificat et diplôme	11 073	8 967	11 967	1 900	50 164	51 064	9 935	57 031	61 966
% h	83 %	68 %	100 %	7 %	93 %	100 %	16 %	84 %	100 %
% t	6 %	52 %	11 %	12 %	90 %	40 %	7 %	47 %	27 %
Baccalauréat	75 809	8 708	84 627	13 910	26 699	32 969	91 719	25 383	117 132
% h	90 %	10 %	100 %	89 %	81 %	100 %	78 %	22 %	100 %
% t	88 %	41 %	79 %	89 %	16 %	26 %	77 %	21 %	69 %
Maîtrise	5 239	726	5 965	7 950	9 784	17 734	13 189	10 510	23 699
% h	82 %	18 %	100 %	45 %	55 %	100 %	52 %	48 %	100 %
% t	6 %	3 %	6 %	24 %	10 %	14 %	9 %	9 %	9 %
Doctorat	211	4	215	4 945	1 769	6 403	4 956	1 782	6 618
% h	98 %	2 %	100 %	73 %	27 %	100 %	73 %	27 %	100 %
% t	0 %	0 %	0 %	14 %	2 %	5 %	3 %	1 %	4 %
Sc. appliquées pas	1 389	4 929	6 318	793	20 984	21 777	2 144	25 913	27 657
% h	22 %	78 %	100 %	4 %	96 %	100 %	8 %	92 %	100 %
% t	2 %	23 %	6 %	2 %	20 %	16 %	2 %	21 %	11 %
Total	86 151	21 425	107 576	35 416	101 095	136 511	121 567	122 520	244 087
% h	80 %	20 %	100 %	25 %	75 %	100 %	49 %	51 %	100 %
% t	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source: MEN, DGERC, REC.

TABLEAU 21

REVENUS MOYENS VENTILÉS D'APRÈS LEUR SOURCE, POUR L'ANNÉE 1989-1990, DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER DE COLLÉGIAL

Source de revenu	Incluant les valeurs nulles			Excluant les valeurs nulles		
	n	Moyenne $	Écart-type $	n	Moyenne $	Écart-type $
Emploi d'été	630	2 079,95	2 155,72	618	2 401,80	2 047,00
Emploi durant l'année scolaire	630	1 571,72	2 447,84	441	2 345,86	2 982,37
Emplois:	**630**	**3 651,67**	**3 696,72**	**595**	**3 918,11**[1]	**3 643,90**
Contribution du conjoint	630	142,83	1 084,86	51	3 170,49	3 922,48
Contribution des parents	630	801,57	1 794,82	378	1 718,59	2 577,51
Bourse (prêt)	630	322,33	1 062,93	101	2 326,92	1 824,09
Autres bourses	630	31,99	219,65	32	742,19	777,19
Contributions:	**630**	**1 298,32**	**2 585,96**	**600**	**2 044,85**[1]	**2 725,06**
Emprunts (prêt)	630	535,64	849,43	211	1 780,88	415,75
Emprunts personnels	630	116,83	679,71	33	3 187,88	3 745,06
Emprunts:	**630**	**652,47**	**1 119,27**	**204**	**2 014,98**[1]	**1 046,49**
Autres revenus	630	111,92	760,02	51	1 819,78	2 869,21
Épargne	630	242,79	624,54	196	1 032,23	1 204,23
Autres:	**630**	**354,71**	**970,54**	**210**	**1 064,12**[1]	**1 440,94**
Total	630	5 757,17	4 906,05	617	5 845,30	4 577,15

1. Exprime la moyenne des revenus totaux des personnes ayant revenus et non le total des lignes précédentes.

2. D'après les statistiques officielles du MEES, le prêt moyen accordé de 1 770 $ (dont que la bourse moyenne s'élevait à 2 615 $ (source: MEES, ***Statistiques sur l'aide financière aux étudiants***, Rapport 1989-1990, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1990).

Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

Les collèges dispensent également des formations non sanctionnées à des effectifs qui ne sont pas recensés dans les systèmes centraux. Ils accueillent en effet un grand nombre d'adultes dans ces programmes autofinancés ou financés par le gouvernement fédéral dans le cadre du programme de formation sur mesure en établissement. Cette formation est normalement définie en fonction des besoins de l'entreprise et elle est offerte à des groupes d'employés. Elle répond donc à des besoins collectifs de formation de la main-d'œuvre.

Jusqu'à ces dernières années, la demande en formation des adultes provenait principalement d'individus qui entreprenaient une démarche personnelle de retour aux études. Présentement, aussi bien l'offre que la demande sont institutionnalisées : des programmes sont mis sur pied par les différents paliers de gouvernement, en visant des populations cibles, et, très largement, les demandes de formation sont faites par les entreprises en fonction de leurs besoins.

1.2.2 Dans les universités

De 1973 à 1988, la population étudiante des universités a plus que doublé. Parmi les nouveaux effectifs accueillis par les universités, il y a eu certes les femmes dont la percée a été fulgurante, mais il y a eu également des personnes de tous âges. Sans doute, les universités étaient-elles habituées à recevoir une population étudiante dont la gamme des âges était assez étendue, à cause principalement de la présence d'étudiantes et d'étudiants diplômés. ***Mais le phénomène de l'étendue de la gamme des âges touche maintenant tous les cycles.*** Durant ces quinze années, la population étudiante de 25 ans et moins a augmenté de 75 %, alors que celle de 25 ans et plus a crû de 150 %.

Au sein des universités, la population étudiante de moins de 25 ans, habitant au Québec[29], a, entre 1973 et 1988, proportionnellement perdu de son importance numérique, passant de 52 % à 43 %. Même la population étudiante de 25 à 29 ans a vu son importance considérablement réduite au cours de la même période, passant de 24 à 20 %. Ce sont donc les étudiants et les étudiantes de 30 ans et plus qui, au cours de cette période, ont proportionnellement le plus progressé passant de 25 % à 37 %. En 1988, la population étudiante de 25 ans et plus représente 57 % de la population étudiante totale, dont l'âge moyen est passé, de 1973 à 1988, de 27 à 29 ans[30]. Cette nouvelle répartition de la population étudiante selon les groupes d'âges ne signifie toutefois pas qu'il y ait moins de jeunes intéressés aux études universitaires. Au contraire, les taux de fréquentation par âge indiquent que les groupes jeunes — moins de 25 ans — demeurent en croissance continue, malgré la baisse de la population dans ces âges[30].

Ce changement dans la composition par âge de la population étudiante tient à divers facteurs. D'abord, il y a la venue d'étudiantes et d'étudiants plus âgés

---

28. Jacques La Haye. ***Effectif étudiant des universités québécoises, faits saillants de son évolution, 1971-1972 à 1986-1987.*** Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1988, pp. 15-16.

29. Voir l'annexe 1, tableaux 8 et 9. La population étudiante dont on parle inclut ceux et celles dont le statut légal au Canada est celui de résident permanent.

30. Voir l'annexe 1, tableau 10.

dans les divers programmes et un accroissement de la population étudiante aux deuxième et troisième cycles. Également, étudiantes et étudiants prennent plus de temps pour compléter leurs études. De même, certaines facultés recrutent préférablement des étudiantes et des étudiants qui ont déjà un premier diplôme universitaire ou du moins une ou deux années d'études dans un autre programme. De nombreux étudiantes et étudiants changent en outre de programme ou ajoutent un diplôme de premier cycle à un premier diplôme de ce type. À cela, s'ajoute le fait que les universités ont développé de nouvelles gammes de programmes — dont les programmes courts —, assoupli les critères d'admission et les contraintes liées au régime d'études, décloisonné des programmes et élaboré des programmes spéciaux destinés à des populations adultes.

Les caractéristiques du régime d'études et du type de programme s'associent à celles de l'âge pour livrer un portrait plus juste des nouvelles populations étudiantes. Le régime d'études, c'est-à-dire le fait d'être inscrit à temps complet ou à temps partiel, est un bon indice d'appartenance au groupe d'étudiantes et d'étudiants plus jeunes ou à celui des plus âgés. À l'automne 1963, un étudiant ou une étudiante sur trois choisissait un régime d'études à temps partiel; depuis le début des années 80, la proportion est d'un sur deux. En 1989, comme en 1973, il y a environ quatre étudiantes ou étudiants sur cinq inscrits à temps complet dans le groupe des moins de 25 ans; à l'opposé, les personnes de 25 ans et plus sont inscrites à temps partiel, dans une proportion de 77 %, en 1973, et de 78 %, en 1989.

En outre, les étudiantes et étudiants de moins de 25 ans s'inscrivent principalement (83 %) dans des programmes longs — baccalauréat, maîtrise ou doctorat — et poursuivent leurs études à temps complet dans 78 % des cas. Pour leur part, les étudiantes et étudiants de 25 ans et plus optent un peu plus pour les programmes courts que pour les programmes longs; les étudiantes et étudiants inscrits dans les programmes courts les fréquentent à temps partiel dans 94 % des cas, et ceux qui sont dans les programmes de baccalauréat choisissent à peu près également les études à temps complet ou à temps partiel[31].

Entre la population qui étudie à temps complet et celle qui étudie à temps partiel, il y a près de 10 ans de différence dans les moyennes d'âge: soit, respectivement, 23,8 ans et 33,3 ans. Chez celles et ceux qui fréquentent les programmes courts, on découvre un écart important de 8,1 ans entre l'âge moyen des personnes inscrites à temps complet et de celles qui sont inscrites à temps partiel. Cet écart laisse percevoir deux groupes différents dans les programmes de certificat : l'un, plus jeune et moins nombreux, à temps complet, dont le certificat fait partie d'une démarche continue de formation — par exemple, en sciences de l'éducation —; l'autre, plus âgée et plus nombreuse, inscrite à temps partiel et effectuant un retour plus tardif aux études.

31. Voir l'annexe 1, tableau 8.

Près de la moitié (47 %) des étudiantes et étudiants à temps partiel sont inscrits à un certificat, la très grande majorité ont 25 ans et plus. Mais, études à temps partiel et programmes courts ne sont plus nécessairement associés, en effet, 31 % des étudiantes et étudiants à temps partiel poursuivent des programmes menant à un grade (baccalauréat, maîtrise ou doctorat). Au baccalauréat, il y a un étudiant ou une étudiante à temps partiel sur trois qui a moins de 25 ans[32].

1.3 Une diversité ethnique et linguistique

La diversité ethnique et linguistique devient une source de plus en plus importante d'hétérogénéité de la population des collèges et des universités. Cette nouvelle forme de l'hétérogénéité fait apparaître, plus que les deux autres sources précédentes de diversification, une société plurielle dans la composition même de sa population et dans l'affirmation de ses valeurs. L'aspect nouveau, qui prend beaucoup d'ampleur, provient effectivement de la présence dans les mêmes établissements scolaires de personnes d'origines ethniques, linguistiques et religieuses fort différentes. Comme on le sait, le phénomène de la diversification ethnique s'est d'abord manifesté dans le secteur anglophone principalement, pour ensuite se développer dans le secteur francophone après l'adoption de la loi 101, en 1977. Après avoir eu ses effets sur l'enseignement primaire et secondaire, la Charte de la langue française a provoqué des retombées à l'enseignement supérieur, même si la loi ne s'applique ni aux collèges ni aux universités. Les salles de cours regroupent maintenant des élèves qui proviennent de nombreux univers culturels, n'ont pas la même vision du monde, n'ont pas reçu la même éducation familiale, n'entrevoient pas nécessairement les relations interpersonnelles de la même façon et n'abordent pas les études avec le même esprit.

Cette diversification culturelle concerne tous les établissements, même si présentement certains n'accueillent que peu d'étudiants d'origines différentes. Tous les établissements sont en effet responsables de la formation des personnes qui auront à travailler toute leur vie dans un milieu québécois devenu pluriculturel ou sur la scène internationale dans des contextes culturels fort différents. Pour évaluer l'importance d'un phénomène aussi complexe, nous devrons utiliser des indicateurs plus facilement identifiables, mais en même temps plus sommaires, telle la langue maternelle[33].

1.3.1 Dans les collèges

Dans les collèges, on assiste à une ***montée continue de la population étudiante allophone***. En 1989, l'ensemble des établissements collégiaux accueillaient près de 15 000 étudiantes et étudiants dits allophones[34], soit 6,5 % de la population étudiante totale, composée aussi de francophones à 84 % et

32. Voir l'annexe 1, tableau 11. Voir aussi Marc Audet, ***Les étudiants à temps partiel à l'université, profil d'inscription, situation financière et origine sociale***, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987.
33. La langue maternelle est définie comme la première langue apprise et encore comprise.
34. Ceux et celles dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

d'anglophones à 9,5 %. Parmi eux, il y avait 10 581 étudiantes et étudiants allophones réguliers, inscrits à temps complet dans un programme menant à un DEC, soit 7,5 % de la population; les francophones et les anglophones y représentaient alors respectivement 82,1 % et 10,4 % de la population[55].

De 1976 à 1989, la population étudiante francophone s'est effectivement maintenue au même niveau (82 %); la population anglophone a diminué de 14,2 % à 10,3 % et celle des allophones a progressé de 4,5 % à 7,4 %.

On peut prévoir que le nombre des allophones au collégial va continuer à croître, compte tenu du fait que, dans les écoles secondaires de la CECM, par exemple, les élèves allophones vont bientôt représenter 50 % des effectifs totaux.

Fait singulier à rappeler, les populations étudiantes anglophones et allophones des cégeps sont très largement concentrées dans la région métropolitaine — centre de Montréal, Laval et Longueuil —, soit respectivement 85,2 % et 94 %. Ainsi, pour l'île de Montréal, la population étudiante se compose de francophones à 59 %, d'anglophones à 23 % et d'allophones à 18 %[56].

Alors que, en 1985, les cégeps francophones n'accueillaient que 16,3 % des élèves allophones, ils en reçoivent maintenant 40 %. Les élèves qui font leurs études secondaires en français poursuivent généralement leurs études collégiales dans la même langue, même si les collèges anglophones exercent encore une forte attraction sur les populations allophones. Les élèves allophones se concentrent principalement dans trois cégeps anglophones — Vanier, Dawson et le campus Saint-Lambert-Longueuil du Collège Champlain — où les proportions atteignent respectivement 43,1 %, 35,7 % et 30,7 % de l'ensemble des élèves. Dans les cégeps francophones, les étudiants allophones sont répartis dans un plus grand nombre de cégeps; leurs proportions dépassent 10 % dans quatre cégeps: Saint-Laurent (10,9 %), Rosemont (14,5 %), Bois-de-Boulogne (13,1 %) et Ahuntsic (10,8 %)[57]. Certains collèges privés attirent aussi une forte proportion d'allophones: Collège O'Sullivan de Montréal (45,1 %), Collège Marianapolis (27,1 %) et Collège Français (20,7 %).

La population étudiante allophone ne forme pas un ensemble homogène. Si, il y a quelques décennies, les immigrants provenaient principalement des pays européens, ils arrivent maintenant surtout des pays asiatiques, des Antilles, de l'Afrique du Nord, du Proche-Orient ou de l'Amérique latine[58]. Au cours des dernières années, les principaux contingents d'immigrants provenaient d'Haïti, du Vietnam, du Liban, du Sri Lanka et des pays d'Amérique centrale[59].

---

55. Chantal Leclerc, ***La Présence des minorités linguistiques au collégial***, Québec, MESS, Direction générale de l'enseignement collégial, 1988, tableau 4.2.
56. ***Ibid.***, tableau 5.1.
57. L'utilisation du critère de la ***langue maternelle*** entraîne une sous-évaluation de la population d'origine ethnique, puisque certains de ces groupes déclarent le français ou l'anglais comme langue maternelle.
58. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, ***Immigration au Québec***, Bulletin statistique annuel.
59. Bureau de la statistique du Québec, ***Le Québec statistique***, Québec, 1989, p. 316.

Dans les collèges anglophones, l'effectif allophone est toujours largement issu de communautés linguistiques installées au Québec depuis plusieurs générations. En effet, 91 % des élèves de langue grecque et 80 % de ceux de langue italienne s'y concentrent; les élèves de langue portugaise y sont aussi majoritaires. En revanche, les élèves issus des communautés plus récemment implantées au Québec fréquentent en plus grande proportion les cégeps francophones: les Créoles (92 %), les Vietnamiens (86 %), les Arabes (69 %) et les Espagnols (68 %)[60].

La croissance de la population étudiante issue des communautés ethniques constitue donc une donnée fondamentale de l'évolution de l'enseignement collégial. La population des collèges va compter une part de plus en plus importante d'élèves issus des différentes communautés ethniques: d'une part, en effet, le Québec veut accroître le nombre des immigrés qu'il entend accueillir; d'autre part, chez plusieurs de ces groupes ethniques, le taux de passage du secondaire au collégial et le taux de persévérance des élèves sont plus élevés que dans l'ensemble de la population.

La diversification de la population étudiante des collèges se manifeste, par delà les données statistiques, dans ***la façon dont les divers groupes abordent le monde scolaire.*** Tous ne conçoivent pas les études de la même façon et n'y attachent pas la même importance. Tous n'ont pas reçu la même préparation aux études supérieures et n'ont pas les mêmes traditions dans leur méthode d'apprentissage. Aux influences proprement ethniques viennent souvent se greffer, par ailleurs, les conditionnements liés à l'appartenance à un milieu socio-économique favorisé ou défavorisé.

Les élèves allophones préfèrent globalement la formation préuniversitaire à la formation technique, avec un pourcentage moyen de 68 %; ils se situent à cet égard entre les francophones (53 %) et les anglophones (77 %); cela est particulièrement vrai pour ceux qui sont de langue arabe (78 %), grecque (76 %) et vietnamienne (72 %). Ceux qui choisissent une formation technique se concentrent nettement plus en techniques administratives (46 %) que les francophones (32 %) et les anglophones (35 %).

Déjà certains comportements, en rapport avec le taux de passage du secondaire au collégial, avec le choix de programme et avec la persévérance scolaire, permettent d'esquisser certains profils particuliers[61]. Les élèves chinois et vietnamiens ont un taux de passage du secondaire au collégial nettement supérieur (120 %) à celui de l'ensemble de la population (100 %)[62]; les élèves vietnamiens choisissent le programme des sciences au collégial dans une proportion de 80 %, le pourcentage de l'ensemble étant de 29 %. Les élèves de langue maternelle arabe et italienne ont également un score supérieur à la moyenne quant aux taux de passage (107 %); les premiers optent pour les sciences dans une proportion de 48 %, alors que les seconds préfèrent les sciences

60. Voir l'annexe I, tableaux 12 et 13.
61. Louise M. Dallaire, ***Le Passage du secondaire au collégial selon la langue maternelle***, Québec, MESS, DGERU, 1990; voir aussi Chantal Leclerc, ***op. cit.***, pp. 13-19.
62. Si l'ensemble de la population qui passe du secondaire au collégial égale 100 %, certains groupes se situeront alors au-dessus de 100 et d'autres au-dessous.

humaines, notamment l'administration. Les élèves issus des groupes linguistiques suivants affichent un taux de passage légèrement inférieur à la moyenne de l'ensemble: créole (89 %), espagnol (87 %) et portugais (86 %). Les Amérindiens ont un taux de passage du secondaire au collégial de 50 % par rapport à l'ensemble de la population (100 %) et ils se dirigent très massivement vers les programmes de sciences humaines.

L'étude sur la persévérance aux études collégiales révèle[63] aussi que les allophones de la cohorte de 1983 ont été proportionnellement plus nombreux que les francophones et les anglophones à obtenir une sanction d'études, et cela autant en formation préuniversitaire qu'en formation technique et que les allophones prennent légèrement moins de temps que les francophones avant de décrocher un diplôme, malgré qu'ils soient plus nombreux à travailler à temps partiel[64].

Les difficultés d'adaptation linguistique et culturelle ne semblent pas constituer des handicaps insurmontables, puisque la plupart des groupes réussissent bien leurs études. On trouve, chez plusieurs, une telle volonté de réussir leurs études qu'ils arrivent à surmonter bien des difficultés. À considérer la réussite des étudiants asiatiques, par exemple, il faut bien admettre qu'à partir d'un certain niveau de connaissance de la langue d'enseignement, d'autres facteurs interviennent qui jouent un rôle déterminant sur le succès scolaire[65]. Parmi les facteurs qui peuvent influencer la meilleure réussite d'un groupe, on peut signaler la scolarisation des parents eux-mêmes, l'appui que la famille apporte à la démarche des jeunes, la valorisation des études au sein de la communauté culturelle, l'existence de modèles de réussite scolaire et professionnelle dans de nombreux domaines, la culture de l'effort et de la persévérance et une motivation de base très forte, généralement présente quand un groupe ethnique vient de connaître de grandes difficultés ou quand il doit se faire une place dans un pays d'adoption.

Dans ***nombre de communautés autochtones***, l'appartenance au groupe est une valeur primordiale. Or, aller étudier à l'extérieur constitue une démarche individuelle impliquant une certaine rupture avec la communauté. Les jeunes autochtones ont souvent à vivre ce dilemme de la poursuite des études supérieures ou de l'appartenance au groupe. Il arrive parfois que ni les parents ni les anciens n'encouragent cette poursuite des études, y voyant occasion de déracinement et de perte d'identité. En outre, les jeunes disposent de peu de modèles professionnels au sein des communautés, qui pourraient les aider à tracer leur voie et à cheminer jusqu'au terme des études supérieures et ils sont parfois déchirés entre la culture transmise à l'école et leur culture traditionnelle: selon leur perception, par exemple, l'école est un milieu organisé sur la base de la compétition individuelle, alors que leur tradition culturelle les invite au contraire à valoriser les démarches collectives et solidaires.

---

63 Mireille Lévesque et Danielle Pageau, ***La Persévérance aux études ...***, pp. 262 à 272 et 308 à 317.

64 Chantal Leclerc, ***op. cit.***, p. 19.

65 Peggy Tchoryk-Pelletier, ***L'Adaptation des minorités ethniques***, Montréal, Cégep de Saint-Laurent, 1986, p. 90.

1.3.2 Dans les universités

Le phénomène majeur, dans le développement universitaire au Québec depuis la réforme de 1965, est la ***croissance phénoménale de la population des universités francophones***. Alors que les universités francophones n'accueillaient, en 1966, que la moitié des étudiants universitaires québécois, elles en reçoivent, en 1989, les trois quarts. Cette croissance provient tout à la fois d'un plus grand accès des femmes aux études universitaires, d'une hausse des taux de scolarisation pour tous les groupes d'âges, d'une demande plus forte à l'égard des études supérieures de la part de la population immigrante et de l'ouverture des universités aux étudiants de l'extérieur du Québec.

Les universités ont su cultiver une tradition d'accueil des étudiantes et des étudiants venant de tous les coins du monde. Elles se font maintenant un point d'honneur d'attirer et de recevoir ces étudiants; elles veulent ainsi étendre leur rayonnement et à la fois attirer les meilleurs étudiants du monde et apporter une aide à des pays moins favorisés. Il n'est donc pas surprenant de constater que les grandes universités du monde sont généralement des universités très cosmopolites, surtout au niveau des études graduées. Le Québec n'échappe pas à cette tendance et les universités francophones s'y rattachent de plus en plus.

En 1989, les universités québécoises recevaient 26 235 étudiantes et étudiants — soit 11 % de leurs effectifs — provenant de l'extérieur du Québec. Les universités francophones en recueillaient 55 % et les universités anglophones, 45 %. Ces étudiantes et étudiants, venus de l'extérieur du Québec, avaient comme langue maternelle le français (45 %), l'anglais (37 %) ou une autre langue (20 %). Si, à ces étudiants venant de l'extérieur du Québec, on ajoute les 15 463 étudiants allophones résidant au Québec[67], c'est 16,4 % de la population étudiante universitaire qui, à un titre ou à un autre, a des racines culturelles diverses.

Si l'on ne considère que la langue maternelle, la population étudiante universitaire comprend, en 1989, quelque 18 708 étudiantes et étudiants dits allophones, soit 7,7 % de la population des universités; les populations étudiantes francophones et anglophones représentent pour leur part 76,1 % et 16,2 % de la population totale. Il y a donc un peu plus d'étudiantes et d'étudiants allophones dans les universités que dans les collèges[68]. Comme dans le cas des cégeps, l'ensemble de la population étudiante allophone se concentre à 87 % dans les universités montréalaises; elle représente alors 19 % de la population étudiante des universités anglophones et 6 % de celle des universités francophones[69].

Face aux études universitaires, ***tous les groupes ethniques ou linguistiques ne se comportent pas de la même façon***. Que l'on considère les taux d'inscription ou de diplomation, le régime d'études ou les choix de programme, il existe des

---

66. Incluant les étudiants dont le statut légal au Canada est celui de résident permanent.
67. Voir l'annexe 1, tableau 14.
68. Voir l'annexe 1, tableau 15.

variations très importantes selon les communautés culturelles[89]. La population allophone ne constitue pas un ensemble homogène. Le recensement de 1981 laisse apparaître des différences considérables entre les divers groupes ethniques en ce qui concerne le niveau de scolarisation de la population en général. La proportion de ceux qui ont une scolarité universitaire varie du simple au quadruple. Or, on sait que la scolarité des parents constitue un facteur «prédictif» important de l'accessibilité des études supérieures pour les jeunes[90].

Les étudiantes et étudiants allophones et les visiteurs privilégient les programmes de sciences pures et appliquées — génie, agriculture, foresterie, administration —; aussi, les retrouve-t-on surtout dans les universités ayant des facultés réputées dans ces domaines ou dans des établissements spécialisés, tels que l'École polytechnique, l'École de technologie supérieure ou l'Institut national de la recherche scientifique. Dans certains programmes d'études graduées, visiteurs et allophones constituent une forte proportion de la population étudiante de deuxième et de troisième cycles, représentant parfois la moitié et plus des effectifs de ces programmes. Et comme les anglophones, les allophones optent davantage que les francophones pour un régime d'études à temps complet[91].

1.4 Des origines socio-économiques et des conditions financières très inégales

Que l'on fasse référence à la condition socio-économique de leurs parents ou à leur condition financière, il y a une très grande disparité au sein de la population étudiante. Cette disparité est d'ailleurs typique du contexte nord-américain, où les filières scolaires sont beaucoup moins compartimentées en fonction des origines sociales que dans les pays européens. Dans cette section, il sera question, d'abord, des origines socio-économiques des étudiantes et des étudiants et, ensuite, de leur propre condition financière.

1.4.1 Les origines socio-économiques

La population étudiante des collèges témoigne de plus en plus d'une grande diversité dans l'origine socio-économique. Parmi les nombreux facteurs qui ont un impact sur la scolarisation des jeunes, on retrouve notamment la scolarité et le statut socio-économique des parents. Plusieurs recherches ont fait ressortir le lien étroit qui existe entre le niveau de scolarisation, la profession et la situation économique des parents, d'une part, les chances pour un jeune d'accéder aux études supérieures et d'y persévérer, d'autre part. L'objectif fondamental de la réforme de l'éducation était précisément de rendre les études supérieures accessibles à tous, indépendamment de leur origine socio-économique. Plusieurs facteurs ont contribué à améliorer la situation de ce point de vue et, par conséquent, à diversifier la population étudiante selon son origine socio-économique.

89. Pierre Page, ***L'Université du Québec et les communautés culturelles, éléments de problématique***, Québec, Université du Québec, 1988, p. 6.
90. Louis Dionne, ***La Scolarisation de la population adulte chez quelques communautés culturelles***, Québec, ministère de l'Éducation, 1986, pp. 5 et suivantes.
91. Voir l'annexe 1, tableau 16.

Il y a d'abord eu la création de l'ordre d'enseignement collégial faisant le pont et jouant le rôle de tremplin entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire. Ensuite, la décision de régionaliser le plus possible la localisation des collèges semble avoir été fructueuse. Aujourd'hui, tous les pôles régionaux importants ont leur cégep, même cinq villes plus éloignées et moins populeuses disposent d'un «centre d'étude» rattaché à un cégep. Or, cette stratégie s'est avérée juste, puisque chaque fois qu'un établissement s'installe dans un milieu, il attire une population nouvelle qui, autrement, ne se serait pas inscrite à l'enseignement collégial. Le fait que le collège soit disponible sur place et appartienne en quelque sorte au milieu contribue à faire tomber les résistances face à un type de formation souvent peu familier.

La présence des cégeps partout au Québec a eu pour effet d'élargir considérablement la base socio-économique et culturelle de leur recrutement. Effectivement, la création des collèges, soit comme étape préalable à l'université, soit comme voie propre de formation, a eu un impact important sur la démocratisation de l'enseignement supérieur. En fait, c'est grâce à l'expansion des collèges qu'un nombre de plus en plus important de jeunes des milieux plus défavorisés ont pu poursuivre des études postsecondaires[52].

La conception de collèges polyvalents, offrant aussi bien la formation technique terminale que la formation préuniversitaire, a aussi contribué à attirer une population étudiante socialement diversifiée. Le premier choix de beaucoup d'élèves des milieux moins favorisés les amène au secteur technique, comme le révèlent les statistiques des prêts et bourses[53]. En effet, les élèves du secteur technique — 45 % de l'ensemble des élèves — reçoivent 64 % du nombre des prêts émis et 71 % du nombre des bourses accordées. Pour près d'un élève sur cinq, la filière technique du collégial constitue, en outre, un tremplin vers les études universitaires. Or, la formation technique n'est pas une formation à rabais. Non seulement elle prépare solidement à l'exercice d'une fonction de travail, mais, pour bon nombre, elle constitue même une voie d'accès à l'université.

Selon l'étude du Bureau de la statistique du Québec[54] menée en 1986, il ressort que les élèves à temps complet des collèges provenaient dans trois cas sur quatre de familles dont les parents avaient une scolarité de 12 ans et moins et n'avaient donc jamais fait d'études supérieures. Il s'agit, comme on peut le constater, d'un saut considérable dans la scolarisation d'une génération à l'autre; c'est dire aussi la mutation sociale et culturelle que signifie un tel changement. En ce sens, les collèges représentent des institutions favorisant, de façon significative, la promotion socioculturelle des jeunes[55].

---

52. Michèle Fortin, ***L'Accès et la participation à l'enseignement postsecondaire au Canada***. Colloque national sur l'enseignement postsecondaire, Saskatoon, 1987, p. 6.
53. MEQS, ***Statistique sur l'aide financière aux étudiants, Rapport 1989-1990***. Québec, 1990, p. 10. Voir aussi: ***De Maisonneuve***, Journal d'information du Cégep Maisonneuve, avril 1987, p. 6.
54. ***Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986***. Québec, 1989.
55. Voir l'annexe I, tableau 17.

Les données recueillies en 1980-1991 — où la fin du secondaire est fixée à la onzième année de scolarisation — font référence à des parents légèrement plus scolarisés : en effet, un peu plus de la moitié — soit 56 % — des pères et des mères n'auraient qu'une onzième année et moins de scolarité, et 25 % des pères et 18 % des mères auraient seize années et plus de scolarité[56].

Les données du BSQ nous informent aussi que plus de la moitié (56,8 %) des pères occupaient, en 1985, un emploi peu spécialisé (ouvrier, commis, vendeur, journalier ou technicien) et qu'il y en avait 38,1 % qui étaient soit des professionnels, soit des administrateurs ou des entrepreneurs. Les mères, pour leur part, demeuraient majoritairement à la maison (56 %) ou travaillaient dans des emplois peu spécialisés (30 %)[57]. Les données de 1980-1991 donnent globalement un rapport semblable entre emplois peu spécialisés et emplois spécialisés chez les pères. Pour leur part, les mères se retrouvent davantage sur le marché du travail, à la fois dans des emplois non spécialisés et dans des emplois qualifiés de professionnels[58].

En somme, il y a autant d'élèves issus de familles dont l'occupation du père est peu spécialisée — dont le revenu est généralement plutôt modeste — que d'élèves qui originent d'une famille dont le père a un emploi plus qualifié et un revenu généralement plus élevé. Cela confirme la grande diversité de l'origine socio-économique des élèves des collèges.

Dans l'ensemble, étudiantes et étudiants universitaires témoignent aussi d'une diversité dans l'origine socio-économique, mais ils proviennent de milieux socio-économiques légèrement plus favorisés que ceux des collèges. Les deux parents des étudiantes et étudiants universitaires avaient, en 1985, complété un plus grand nombre d'années d'études que ceux des élèves des collèges; en particulier, ils étaient plus nombreux dans la catégorie de ceux qui avaient 16 années et plus de scolarité. Néanmoins, il y avait encore trois étudiants sur quatre dont le père ou la mère — ou les deux — n'avaient pas entrepris d'études universitaires; en 1978, la proportion était de 78 %[59].

Les données de l'enquête du Conseil menée en 1980-1991 indiquent que les étudiantes et étudiants sont issus de familles légèrement plus scolarisées, en particulier, plus de pères et de mères ont plus de 16 années de scolarité[60]. En 1978, 22,1 % des pères avaient 16 années et plus de scolarité; en 1985, le pourcentage était de 26,2 % et, en 1980, il est de 30,7 %. Que ce soit au collégial ou à l'université, on observe entre 1985 et 1980-1991 une augmentation de la proportion d'étudiants et d'étudiantes dont les parents ont une scolarité de 16 années ou plus. Cette augmentation est plus marquée chez les mères, ce qui a pour effet de réduire l'écart qui existe entre les deux parents. Le niveau de scolarité et d'occupation des parents des étudiantes et étudiants universitaires se traduit par un plus grand pourcentage d'entre eux dans la catégorie du revenu supérieur.

56. Voir l'annexe 1, tableau 16.
57. Voir l'annexe 1, tableau 17.
58. Voir l'annexe 1, tableau 18.
59. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, ***Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise***, Québec, ministère de l'Éducation, 1979, p. 29.
60. Voir l'annexe 1, tableau 18.

Les étudiantes et étudiants à temps complet des universités — il en va de même pour ceux des collèges — proviennent de familles dont le statut socio-économique est véritablement diversifié. On n'a donc pas affaire à une population homogène, de ce point de vue. Cependant, la comparaison de ces familles avec l'ensemble de la population permettrait sans doute d'identifier un décalage entre la population étudiante des collèges et des universités et l'ensemble de la population. Les comparaisons de ce type ont toujours montré que les étudiantes et étudiants hautement scolarisés provenaient de familles qui, dans l'ensemble, se situaient à un meilleur niveau dans l'échelle socio-économique.

Dans l'analyse du statut socio-économique, il importe de considérer également les étudiantes et étudiants à temps partiel, pour qui l'accès aux études supérieures — aussi bien collégiales qu'universitaires — constitue une seconde chance; en effet, ces derniers proviennent généralement d'un milieu socio-économique qui ressemble encore plus au profil de l'ensemble de la population. En ce sens, il y a une plus grande démocratisation de l'accès aux études universitaires pour la population étudiante à temps partiel[61].

Ces quelques indications illustrent assez bien le fait que les collèges et les universités sont maintenant plus accessibles à une large proportion de la population. Le modèle de recrutement social qu'on observe au Québec, notamment à l'ordre d'enseignement universitaire, se différencie de ceux qu'on peut observer dans des pays comme la France et l'Angleterre. Il apparaît, de fait, moins élitiste et se rapproche ainsi davantage du modèle américain[62].

1.4.2 Les conditions financières

Il importe de dire aussi un mot sur les conditions financières de la population étudiante à l'enseignement supérieur. Sont donc abordés ici : le revenu total annuel[63], les sources de revenu, l'endettement et l'appréciation qu'ont les étudiantes et étudiants eux-mêmes de leur situation financière. Sont aussi prises en considération les situations propres à certains sous-groupes. Enfin, les données actuelles sont comparées avec celles qui proviennent de l'enquête réalisée par le Bureau de la statistique du Québec, en 1985[64].

Dans les collèges, d'abord, toutes sources considérées, la moyenne des revenus annuels des élèves à temps complet à l'enseignement régulier interrogés par le Conseil a été de 5 845 $ pour l'année 1989-1990. Découpés par tranches de 5 000 $, ces revenus se répartissent comme suit : près d'un quart de la population étudiante — soit 24,8 % — a des revenus de moins de 5 000 $; une

61. Marc Audet, ***Les Étudiants à temps partiel à l'université, profil d'inscription et situation financière et origine sociale***, Québec, MESS, 1987, pp. 41-42.
62. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, ***op. cit.***, p. 23.
63. Le revenu total d'un étudiant ou d'une étudiante est constitué de plusieurs sources que l'on peut regrouper de la façon suivante : les revenus d'emploi (emploi d'été, emploi durant l'année scolaire), les contributions (parents, conjoint, bourses du régime du Québec ou autres), les emprunts (emprunts garantis du régime de prêts du Québec, emprunts personnels) et les autres revenus (par exemple, l'épargne des années précédentes).
64. ***Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau post-secondaire***, Québec, 1986.

proportion significative — soit 57,3 % — à des revenus se situant entre 3 000 $ et 5 999 $; 16,7 % disposent d'un revenu de 9 000 $ et plus, dont 8,8 % ont des revenus de plus de 12 000 $[65].

Les garçons ont obtenu des revenus annuels totaux de 6 695 $, soit plus que ceux de leurs collègues féminins, dont la moyenne des revenus totaux s'est élevée à 5 207 $. Les élèves du secteur technique ont déclaré, avec 7 041 $, des revenus annuels totaux supérieurs à ceux du secteur préuniversitaire qui, en moyenne, retirent 4 902 $. Enfin, les non-résidents — ceux qui ne demeurent pas avec leurs parents durant l'année scolaire — obtiennent des revenus annuels totaux plus élevés que les résidents, soit 8 245 $, en moyenne, comparativement à 5 042 $[66].

La ventilation, incluant les valeurs nulles, permet une estimation de la structure des revenus des élèves: elle se compose à 60,3 % de revenus d'emplois, soit une moyenne de 3 452 $, à 22,6 % de contributions, soit une moyenne de 1 298 $ — incluant une moyenne de 522 $ accordée par le régime des prêts et bourses du Québec —, à 11,3 % d'emprunts, soit 652 $, et à 6,1 % d'autres sources, soit 355 $[67].

Les revenus d'emplois — et principalement des emplois d'été — constituent la plus importante source de revenus des élèves. Une proportion de 81,4 % de la population étudiante interrogée avait occupé un emploi rémunéré l'été précédant l'enquête. Cet emploi avait rapporté en moyenne 2 080 $ (incluant les valeurs nulles[68]). Au travail d'été s'ajoute celui qu'on exerce durant l'année scolaire: 48,8 % des élèves avaient un travail rémunéré la semaine avant le déroulement de l'enquête, et 70 % ont déclaré un revenu d'emploi pour la période couvrant l'année scolaire. La moyenne des revenus provenant d'un emploi durant l'année scolaire se chiffre à 1 572 $.

Les contributions provenant surtout des parents constituent la deuxième catégorie en importance dans les revenus. 70,9 % des élèves interrogés recevaient une contribution de leurs parents — pas nécessairement monétaire —, pour les aider à défrayer leurs études et d'autres dépenses. Les frais de subsistance (67,8 %) et les dépenses liées à la scolarité (62,1 %), au logement (54,5 %) et au transport (49,7 %) sont les postes budgétaires pour lesquels les élèves sont les plus nombreux à recevoir une contribution de leurs parents[69].

L'enquête menée par le Conseil montre que les contributions parentales faites aux fils sont aussi fréquentes que celles qui sont faites aux filles, en ce qui a trait à des dépenses essentielles comme la subsistance et le logement. En revanche, pour ce qui est des dépenses liées directement aux études — frais

65. Voir l'annexe 1, tableau 19.
66. Voir l'annexe 1, tableau 20.
67. Voir l'annexe 1, tableau 21.
68. On entend par «inclusion des valeurs nulles» le fait de prendre en considération tous ceux et celles qui, par exemple, n'ont reçu aucune bourse ou n'ont déclaré aucun revenu d'emploi.
69. Voir l'annexe 1, tableau 22.

de scolarité et matériel didactique, par exemple —, au transport et aux dépenses personnelles, les filles sont plus nombreuses que les garçons à bénéficier d'une contribution parentale. Les anglophones et ceux qui fréquentent l'école anglaise sont plus nombreux que les francophones et ceux qui fréquentent l'école française à recevoir une contribution parentale. Plus le statut socio-économique des parents est élevé, plus les contributions sont fréquentes. Et quelles que soient les dépenses considérées, les élèves de la formation préuniversitaire sont plus nombreux à recevoir une contribution de leurs parents que leurs collègues de la formation technique.

La troisième catégorie de revenus en importance est celle des emprunts. *22,8 %* des élèves interrogés ont déjà emprunté pour financer leurs études. La moyenne des emprunts s'est chiffrée à *652* $ (valeurs nulles incluses), ou à *2 015* $ pour les *204* individus qui ont déclaré des emprunts pour l'année 1989-1990. Ces emprunts sont surtout contractés au titre du régime de prêts et bourses, soit *536* $ (incluant les valeurs nulles) sur les *652* $ empruntés. En ne considérant que ceux et celles qui ont effectivement emprunté au régime des prêts et bourses, la moyenne des emprunts atteint 1 *760* $ (1 *778* $, d'après les données du MESS). Ces emprunts répétés à chaque année s'accumulent pour constituer la dette cumulée. Les élèves endettés ont, en moyenne, à rembourser une dette de 5 *314* $, dont *4 080* $ au régime de prêts et bourses du Québec[70].

Si, pour plus de 60 %, la situation financière personnelle apparaît comme satisfaisante et même aisée, près de quatre élèves sur dix (38,7 %) considèrent que leur situation financière est précaire : soit très précaire (*14,2 %*) soit plutôt précaire (*24,5 %*)[71]. Il est toutefois étonnant de constater que cette évaluation subjective de leur condition financière n'est pas liée au niveau de revenu. Il y a en effet autant d'élèves qui qualifient leur situation de précaire à 5 000 $ qu'à 10 000 $. La notion de précarité est donc liée aux obligations et aux aspirations. Compte tenu de l'extrême variété des conditions de vie individuelle, un même niveau de revenu n'a pas la même signification pour tout le monde.

À l'enseignement universitaire, la moyenne des revenus totaux déclarés par les étudiantes et les étudiants à temps complet au premier cycle s'est chiffrée à 9 *675* $. Regroupés par tranches de 3 000 $, ces revenus se distribuent comme suit : *24,1* % déclarent des revenus totaux de moins de 6 000 $; *31,1* % déclarent des revenus se situant entre 6 000 $ et *8 999* $; *22,3* % ont gagné entre 9 000 $ et 11 *999* $, tandis que *22,5* % ont gagné 12 000 $ ou plus[72]. Toutes sources considérées, les étudiants ont déclaré des revenus annuels supérieurs à ceux des étudiantes. La moyenne des revenus annuels de ces dernières s'établit à *8 929* $ comparativement à 10 *421* $ pour leurs collègues masculins. Les résidents, avec 7 *772* $, obtiennent une moyenne de revenus annuels moindre que les non-résidents, dont la moyenne s'élève à 10 *481* $[73].

70. Voir l'annexe I, tableau *23*.
71. Voir l'annexe I, tableau *24*.
72. Voir l'annexe I, tableau *25*.
73. Voir l'annexe I, tableau *26*.

Les étudiants et les étudiantes tirent la majeure partie de leurs revenus des emplois qu'ils occupent, et principalement des emplois d'été[74]. Sur une moyenne de 4 800 $ (incluant les valeurs nulles) de revenus d'emploi qu'ils déclarent, 3 470 $ proviennent d'un emploi d'été. Ils sont 87,1 % à avoir occupé un emploi rémunéré l'été dernier. Quant au travail rémunéré durant l'année scolaire, 52,6 % des étudiants et des étudiantes ont affirmé avoir occupé un emploi la semaine précédant l'enquête et 41,7 % ont déclaré des revenus gagnés durant l'année scolaire. La moyenne des revenus (incluant toujours les valeurs nulles) des emplois durant l'année scolaire s'établit à 1 426 $.

La deuxième catégorie en importance dans les sources de revenus est celle des contributions, dont la plus fréquente est celle des parents. À l'université, tous cycles réunis, 53,8 % des étudiants et des étudiantes reçoivent une contribution de leurs parents pour les aider à défrayer leurs études. Les dépenses reliées à la subsistance (50,0 %), aux études (41,7 %), au logement (41,1 %) et au transport (31,1 %) sont les postes pour lesquels la contribution des parents est la plus fréquente[75].

L'emprunt constitue la troisième source de revenus des étudiantes et étudiants d'université. Annuellement, ils empruntent en moyenne 1 264 $, si l'on inclut les valeurs nulles, ou 1 685 $, si l'on exclut les valeurs nulles. Cet endettement s'accumule au fil des années pour former une dette cumulée de plus ou moins grande importance. La dette totale moyenne accumulée des étudiants et des étudiantes du premier cycle universitaire s'élève à 2 857 $, incluant les valeurs nulles, et à 7 657 $, excluant les valeurs nulles. En moyenne, la plus grande part de cette dette va au régime de prêts et de bourses du Québec : 2 800 $ sur 2 857 $[76].

La situation financière personnelle est jugée satisfaisante et même aisée, par 56,7 % des étudiants et des étudiantes. En revanche, 43,3 % estiment précaire leur situation financière personnelle. La situation serait même très précaire pour 12,6 % des étudiants et des étudiantes. Comme dans le cas des collèges, il n'y a pas de relation statistique entre l'évaluation du niveau de précarité et le niveau de revenu; il est impossible de trouver un seuil pouvant départager la zone de revenu précaire de la zone de revenu satisfaisant[77].

La situation financière des populations étudiantes des collèges et des universités présente des similitudes et des différences. D'abord, le revenu annuel moyen des universitaires est, toutes sources incluses, supérieur à celui des élèves des collèges, soit 9 675 $ comparativement à 5 845 $. Pour chacun de ces deux groupes, ce sont les revenus d'emploi qui constituent la part majeure des revenus totaux, bien que dans des proportions différentes. Alors que les revenus d'emploi représentent 60 % de l'ensemble des revenus pour la population étudiante collégiale, ces mêmes revenus en constituent 51,2 %, chez les universitaires. Les universitaires sont davantage tributaires des autres sources de revenus.

74. Voir l'annexe 1, tableau 27.
75. Voir l'annexe 1, tableau 28.
76. Voir l'annexe 1, tableau 29.
77. Voir l'annexe 1, tableau 30.

Également, la répartition des revenus d'emploi entre les revenus d'un travail d'été et ceux qui proviennent d'un travail durant l'année scolaire est différente entre les étudiants et les étudiantes des deux ordres d'enseignement. L'emploi d'été représente une part plus grande des revenus d'emploi chez les universitaires. Pour eux, la proportion du revenu total qui provient d'un emploi d'été atteint 70,8 % (5 470 $ sur 7 898 $), alors que cette proportion est de 60,3 % (2 079 $ sur 3 452 $) pour les personnes inscrites dans les collèges. La pratique du travail rémunéré durant l'année scolaire est proportionnellement plus fréquente chez les élèves de cégep qu'elle ne l'est chez leurs homologues universitaires. À ce dernier ordre d'enseignement, ceux qui travaillent durant l'année scolaire obtiennent tout de même des revenus supérieurs à ceux qui font la même chose au cégep (5 420 $ comparativement à 2 350 $).

En outre, la proportion de parents qui contribuent aux études de leurs enfants est plus élevée au collégial qu'à l'université (cette proportion est de 70,9 % au collégial comparativement à 53,8 % à l'université, tous cycles réunis). La contribution des parents représente environ 15 % des revenus annuels totaux des étudiantes et étudiants à chacun des deux ordres d'enseignement. Autant au collégial qu'à l'université, les dépenses liées à la subsistance, aux études, au logement et au transport sont, dans l'ordre, celles pour lesquelles les parents sont les plus nombreux à contribuer.

De plus, en moyenne, les universitaires doivent emprunter, annuellement, près de deux fois plus que les élèves du cégep (1 263 $ comparativement à 652 $). Les universitaires présentent donc une dette moyenne accumulée qui est près du triple de celle des inscrits au collégial (2 857 $ comparativement à 1 017 $).

Enfin, plus âgés que ceux du cégep, faisant face à plus d'obligations, devant payer des frais de scolarité plus élevés, moins nombreux à recevoir une contribution des parents et plus endettés, les étudiants et les étudiantes d'université, quoique leurs revenus soient plus élevés, sont proportionnellement plus nombreux à percevoir leur situation financière comme plus ou moins précaire, (45,3 % comparativement à 38,7 %).

1.5 Des formations antérieures fort disparates

La diversification au sein de la population étudiante, les différentes mesures pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur et les modes variés des cheminements étudiants amènent dans les collèges et les universités des effectifs dont les formations antérieures sont fort disparates. Il s'agit là d'un facteur, peut-être moins visible que d'autres, mais qui n'en contribue pas moins à la grande hétérogénéité que l'on constate à l'enseignement supérieur.

1.5.1 Des causes

Cette hétérogénéité à l'entrée est la résultante de plusieurs causes, dont il importe de dire un mot. Premièrement, il y a ceux et celles qui parviennent au collège ou à l'université ***sans détenir le diplôme de l'ordre d'enseignement précédent***. Dans le contexte d'une baisse de la population étudiante, les établissements sont tentés de donner une plus grande « chance au coureur », en acceptant des étudiantes et des étudiants dont le dossier comporte des points faibles, même si cela constitue un facteur supplémentaire de risque d'échec ou

d'abandon. Il arrive qu'on n'ait procédé à aucune évaluation systématique du potentiel de ceux et celles qu'on inscrit sur la base de leur expérience pertinente.

Deuxièmement, il y a de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants qui ***viennent d'autres systèmes scolaires***. Dans ce cas, il existe souvent des problèmes liés au niveau des apprentissages réalisés, à l'articulation entre les contenus de formation et à l'adaptation à des approches pédagogiques différentes. Par delà la différence des systèmes, c'est de la qualité même de la formation acquise ailleurs qu'il s'agit.

Troisièmement, l'hétérogénéité dans la préparation provient également de ***la valeur que le milieu d'origine des étudiantes et étudiants attache aux études supérieures*** et à l'importance de la tradition d'accès à de telles études. Cette dimension culturelle peut consolider ou affaiblir autant la motivation à poursuivre ses études que la démarche de préparation et, éventuellement, la persévérance et la réussite éducative.

Enfin, quatrièmement, les modèles de ***cheminement par essai et erreur,*** qu'utilisent plusieurs étudiantes et étudiants, croisent les filières rectilignes prévues et entraînent la diversification des formations en début de programme. De fait, plusieurs s'essaient ainsi dans des programmes pour lesquels ils n'ont pas la préparation suffisante. Ils finissent même parfois, et en assez grand nombre, par abandonner leurs études collégiales ou universitaires, constatant eux-mêmes leur manque de motivation et de préparation.

En somme, le phénomène des seuils d'entrée hétérogènes et des formations préparatoires disparates se développe et s'amplifie avec la libéralisation des conditions d'admission, l'individualisation des modèles de cheminement, le retour massif des adultes et la venue d'une multitude de groupes allophones aux histoires scolaires fort différenciées.

1.5.2 Des conséquences

Cette disparité, voire cette inégalité, dans la préparation aux études supérieures comporte des ***conséquences pédagogiques***. Non seulement les étudiantes et les étudiants et l'ensemble du corps professoral sont-ils interpellés, mais les établissements eux-mêmes en sont ébranlés. Étudiantes et étudiants éprouvent quelque difficulté en ce qui concerne la continuité de leurs cheminements d'apprentissage et de développement, le corps professoral doit faire face à de nouvelles nécessités d'adaptation pédagogique et de maintien des seuils d'exigences; les établissements voient remises en question leur organisation pédagogique et même la crédibilité de leurs évaluations et de leurs reconnaissances.

Ces inégalités dans la préparation sont de divers ordres: elles vont de la maîtrise des différents langages à la connaissance de la langue d'enseignement, en passant par les habiletés intellectuelles de base, les méthodes de travail, les acquis disciplinaires et même la détermination de poursuivre par delà les difficultés rencontrées et de réussir. Tout cela renforce en quelque sorte l'obligation que se donnent les établissements, en accueillant cette diversité, de gérer pédagogiquement l'hétérogénéité.

Mais l'ensemble du système éducatif lui-même y voit ***sa cohérence et sa crédibilité ébranlées***. Jusqu'où le système peut-il aller dans cet accueil de l'hétérogénéité des préparations, sans miner pour autant la cohérence et la continuité de la démarche d'apprentissage qu'il promeut, en principe du moins, du préscolaire à l'universitaire? Jusqu'où peut-il aller sans que soit remise en question la crédibilité des diplômes qu'il décerne?

Il y a là un problème de gestion, non seulement pour les établissements d'enseignement supérieur, mais pour le système d'éducation dans son ensemble: les objectifs et les exigences des programmes sont en cause, tout autant que l'adaptation et l'organisation des services, la différenciation dans la pratique pédagogique, la qualité des formations et la valeur des reconnaissances. La gestion de cette hétérogénéité ne peut se permettre de prêter flanc à la critique de ceux qui disent que les exigences ont diminué, que les programmes sont dilués et que les diplômes sont dévalués.

* *
*

Ce premier chapitre a permis de mettre en évidence la grande diversification survenue dans la population étudiante au cours des dernières années. En effet, l'arrivée massive des femmes, l'établissement de la population étudiante dans tous les groupes d'âges, la diversité ethnique et linguistique des nouveaux étudiants et étudiantes, le caractère disparate des formations préparatoires et la venue aux études supérieures d'une population qui, tout récemment encore, n'y avait pas accès, constituent indéniablement des facteurs importants de diversification, qui ont largement contribué à modeler la population étudiante actuelle et qui vont continuer à la façonner dans les années à venir. En effet, chacun de ces facteurs, au-delà de sa dimension visible, comporte des dimensions psychologiques, culturelles, scolaires et même politiques qui modifient les profils de ce qu'il faut bien appeler les nouvelles populations étudiantes.

Une population de plus en plus convaincue de l'importance de l'éducation et surtout de l'enseignement supérieur, l'évolution des structures d'un marché de l'emploi qui incite fortement à demeurer aux études pour éviter le sous-emploi ou le chômage et les effets des politiques favorisant l'accessibilité de l'enseignement supérieur ont contribué à faire croître, jusqu'à ces dernières années, la population étudiante des collèges et des universités. Ces mêmes facteurs ont entraîné une large diversification de la population étudiante. Les éléments de diversification dont on vient de parler ne révèlent pas la totalité des changements survenus au sein de la population étudiante. C'est le comportement des étudiantes et des étudiants, voire leur mode de vie, qui s'est aussi profondément modifié.

CHAPITRE 2:

UN MODE DE VIE SUBSTANTIELLEMENT DIFFÉRENT

Le premier chapitre a montré que la population étudiante de l'enseignement supérieur s'est élargie et qu'elle est devenue très hétérogène. Dans le présent chapitre, l'attention se porte davantage sur les transformations en quelque sorte intérieures survenues chez les étudiantes et les étudiants. Cette nouvelle population étudiante ne semble plus tirer son identité et son statut du seul fait de se consacrer à des études, fussent-elles «supérieures», ni de son appartenance à une institution de haut savoir. Elle veut davantage être maître de l'organisation de son temps et concilier les différentes dimensions d'une «vie normale» qui inclut la poursuite des études, la pratique d'un travail rémunéré et l'organisation de sa vie personnelle. Elle vit davantage dans le moment présent, tient à demeurer en contact avec la «vraie vie» et souhaite faire très tôt ses propres expériences. Elle attache également beaucoup d'importance à l'autonomie et au développement personnel, cherchant à concilier le plus possible dès maintenant la vie scolaire, la vie affective, la vie sociale et même la vie professionnelle. Bref, ce ne sont là que quelques indices d'un nouveau mode de vie, sur lesquels il importe maintenant de jeter un regard.

Ce chapitre, traitant de ce mode de vie substantiellement différent, comprend trois sections dans lesquelles on cherche à expliciter certains des nouveaux rapports fondamentaux établis par cette population étudiante dont on a par ailleurs montré la diversité. La ***première*** analyse une relation aux études caractérisée par un engagement moins exclusif. La ***deuxième*** se concentre sur une relation à l'emploi devenue pour un très grand nombre un véritable mode de vie dans l'immédiat et une sérieuse inquiétude pour l'avenir. La ***troisième*** met en relief une relation au milieu éducatif d'où ressortent, à l'évidence, un marque d'appartenance et de communication.

2.1 La relation aux études: un engagement moins exclusif

La population étudiante n'a plus la même vision des études supérieures, parce que l'environnement éducatif lui-même a considérablement changé au cours des dernières décennies: la réforme de l'éducation a mis en place un système qui définit autrement les relations des étudiantes et des étudiants avec leurs études. Ce système offre en effet à tous une multitude de programmes dès le collégial et une grande latitude dans leurs cheminements; il instaure la promotion par matière et permet à chacun de moduler sa charge de travail et d'abandonner des cours. Chacun peut même composer, à la carte, le menu de sa formation dans ce vaste marché des savoirs.

Mais, si la population étudiante n'entrevoit plus les études de la même façon, c'est aussi parce que ses perspectives ont changé. Pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants, les études sont devenues une préoccupation parmi d'autres; ils ne veulent plus y investir toute leur énergie; ils sont préoccupés par leur insertion professionnelle et ont une vision plus pragmatique de leur formation; ils valorisent des activités autres que leurs études — par exemple, travail rémunéré, loisirs, activités sociales —; ils veulent participer tôt aux «bienfaits» de la société de consommation. Non seulement leur conception des études supérieures a-t-elle changé, mais également leur cheminement scolaire et professionnel s'est modifié: c'est de cela que traite cette section.

2.1.1 Une vision plutôt utilitaire des études supérieures

Les entrevues menées par le Conseil ont révélé des étudiantes et des étudiants qui se disent convaincus de la pertinence de poursuivre des études supérieu-

res. Conscients de l'importance du diplôme pour entrer sur le marché du travail et du fait qu'à la hiérarchie des diplômes correspond la structure des emplois, il leur semble tout à fait naturel de poursuivre leurs études; certains disent même qu'ils n'ont pas le choix, tellement le message est impératif. Dans tous les groupes consultés, ils disent poursuivre des études supérieures pour accéder à une occupation plus intéressante, mieux rémunérée, plus stable, leur permettant de se tailler une meilleure place dans la société.

La majorité des étudiantes et des étudiants croient toujours que la poursuite des études est une ***décision rentable à long terme***. La rentabilité se traduit pour eux par l'augmentation des chances d'occuper un bon emploi, auquel sont rattachées de meilleures conditions de travail et une bonne rémunération, et cela, même s'ils sont conscients que le diplôme ne constitue plus une «assurance-emploi». Cette perception avant tout fonctionnelle des études supérieures n'est d'ailleurs pas étrangère à une certaine orientation donnée aux études collégiales et aux études universitaires de premier cycle: cette orientation est caractérisée par la préoccupation hâtive de la spécialisation et par la juxtaposition de cours non reliés entre eux par les axes bien définis d'un programme.

Beaucoup d'étudiants et d'étudiantes envisagent les études supérieures, et plus spécifiquement le diplôme, d'un point de vue utilitaire, c'est-à-dire comme un instrument qui leur offre de meilleures perspectives d'avenir du point de vue de l'emploi, du niveau de vie, du statut socio-économique ou des chances de promotion. Ce message, partout présent dès qu'on parle de société postindustrielle et de stratégie pour échapper au chômage, a été bien intégré par la population étudiante. Mais il laisse place, chez un certain nombre, à des préoccupations plus larges et plus profondes de curiosité intellectuelle, d'enrichissement personnel et de responsabilité sociale.

Une certaine proportion d'étudiantes et d'étudiants sont, de toute évidence, ***entraînés par le courant à la hausse de la scolarisation sans nécessairement partager les valeurs inhérentes à un tel projet*** et sans être prêts à en accepter les exigences. Ces personnes semblent croire que le niveau d'un diplôme est plus important que le type de qualification qu'il confère; elles se contentent d'avancer dans le système scolaire même si elles sont indifférentes ou allergiques aux valeurs éducatives et à la culture intellectuelle; elles sont victimes du mirage de l'éducation supérieure pour tous, alors même que leurs réactions viscérales s'opposent aux valeurs académiques[1].

Le collège et l'université étant devenus des supermarchés du savoir, étudiantes et étudiants vont y chercher à la pièce les connaissances qui vont leur ouvrir la voie vers une profession. «Vue de l'intérieur, de nos yeux d'étudiants, l'école ressemble davantage à une machine distributrice de programmes et de cours qu'à un lieu d'épanouissement et d'apprentissage[2]», disent certains étudiants. La majorité des étudiantes et des étudiants ne semblent pas avoir découvert

1. Philippe Thériault, «L'éducation supérieure pour tous: un mirage?», dans ***L'Orientation*** (1987), vol. 2, no 1, pp. 12 à 14.
2. Mark Fortier et Nicolas Calve, «Notre école, le supermarché d'un savoir», ***Le Soleil***, 18 février 1991, p. 15.

cette dimension d'apprentissage et d'épanouissement personnel liée à toute formation. Chez plusieurs d'entre eux, on perçoit une absence de curiosité intellectuelle pour tout ce qui n'est pas immédiatement signifiant et utile; c'est pourquoi ils s'intéressent peu aux perspectives historiques ou épistémologiques, d'une part, et aux répercussions sociales et éthiques de leurs objets d'études, d'autre part. Les connaissances sont donc souvent des entités inanimées auxquelles elles n'ont pas de racines dans le passé ni de perspectives pour l'avenir. En outre, plusieurs étudiantes et étudiants connaissent mal les domaines extérieurs à leur discipline. Selon le sondage mené par le Conseil, parmi les raisons du choix de leur programme actuel, beaucoup attachent la plus grande importance à la perspective d'occuper un emploi rémunérateur et d'avoir une carrière intéressante.

2.1.2 Une population étudiante plus consciente des lacunes de sa formation

Nul doute qu'un certain nombre d'élèves arrivent au collège ou à l'université adéquatement préparés et poursuivent de façon harmonieuse leur cheminement scolaire. Mais beaucoup, s'inscrivant pour la première fois dans un collège après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires, se croient bien outillés pour entreprendre des études supérieures et sont convaincus que leur façon d'aborder les études jusqu'à ce moment est correcte. D'ailleurs, le seul fait d'avoir échappé à la tentation d'abandonner leurs études, comme le font plus du tiers des élèves du secondaire, leur procure ce sentiment de satisfaction. Les témoignages recueillis lors des entrevues de groupe menées par le Conseil au collégial et à l'université confirment cette attitude générale, au départ des études supérieures.

Mais, au cours des études collégiales et même universitaires, bon nombre d'étudiantes et d'étudiants découvrent, à l'expérience, qu'ils ont de graves lacunes[3]; ils sont alors tout étonnés de se faire dire qu'ils n'ont pas toutes les connaissances, les habiletés et les méthodes de travail leur permettant de réussir des études collégiales ou universitaires. Des étudiants et des étudiantes trouvent décevant de ne pas pouvoir se reconnaître eux-mêmes plus compétents, même après avoir rempli certaines exigences.

Bien que ce ne soit pas le lot de tout le monde, une forte proportion d'étudiantes et d'étudiants reconnaissent qu'ils éprouvent des difficultés dans la ***maîtrise de la langue maternelle***. De leur propre avis, cette faiblesse se situe principalement en grammaire et en orthographe, mais aussi dans la difficulté qu'ils ont à rédiger des textes. Ils découvrent soudainement que l'apprentissage formel de la grammaire intervient trop tardivement. «C'est au primaire que l'on devrait l'apprendre, pas au secondaire», disent certains. «On n'insiste pas assez sur l'importance de rédiger des textes régulièrement», affirment d'autres. Ils jugent donc sévèrement ces programmes et ces pratiques qui ne leur ont pas transmis les compétences nécessaires. Ils reconnaissent cependant saisir bien tardivement l'importance de maîtriser la langue maternelle.

3 Le sondage mené par le Conseil indique que 27 % des élèves du collégial et 31,3 % des étudiantes et étudiants universitaires finissent par se dire mal préparés pour entreprendre et poursuivre leurs études supérieures.

Plus grave encore, bon nombre d'élèves reconnaissent qu'ils se retrouvent au collège et même à l'université avec de ***graves difficultés de lecture***. Ils trouvent si pénible de lire le moindre texte substantiel et d'en dégager les principales idées, qu'ils se découragent devant un tel effort et réclament des textes plus courts. Les professeurs éprouvent toutes les difficultés du monde à leur faire lire des textes d'une dizaine de pages; ils sont alors devant le choix d'accepter qu'une certaine proportion d'élèves ne comprendront pas les textes à lire ou de réduire encore davantage leurs exigences à cet égard. Beaucoup d'élèves apprennent à leurs dépens qu'ils n'ont pas su développer l'habitude de la lecture ni cultiver les habiletés d'analyse et de synthèse nécessaires.

À la première session, beaucoup d'élèves deviennent conscients qu'ils ont des difficultés à surnager, parce qu'ils ne maîtrisent pas les ***méthodes de travail*** : la prise de notes, la planification d'un travail, les recherches bibliographiques, la connaissance des outils de référence, la vision de l'articulation d'un cours et le départage entre ce qui est essentiel et ce qui est secondaire. Pour plusieurs, à la source du manque de méthode, il y a eu la difficulté à s'arrêter le temps nécessaire pour réfléchir et planifier. Habitués au rythme des médias électroniques, ils éprouvent en effet de la difficulté à fixer longtemps leur attention sur un même sujet, ils ont besoin de changer souvent d'activité.

Beaucoup notent que, au secondaire, on encourage pas suffisamment les étudiantes et étudiants ***à l'autonomie et à la responsabilité***. D'après eux, tout y est prévu. On n'y accorde que très peu de responsabilités aux élèves. Beaucoup avouaient avoir eu de la difficulté à s'organiser dans le contexte de liberté et d'indépendance du collège. La plupart d'entre eux déclarent cependant qu'ils sont parvenus assez rapidement à surmonter cette difficulté, même s'ils ont trouvé la marche un peu haute. Certains considèrent cependant que, au secondaire, ils avaient encore besoin d'un encadrement serré. Comme le dit un élève : « Des cours visant à développer l'autonomie, j'en ai eu au secondaire. Et je les ai tous passés... au centre d'achat. »

Enfin, on peut ajouter à ces différentes lacunes la critique formulée par quelques-uns concernant l'importance démesurée qu'on accorde, à leur avis, aux ***apprentissages strictement « académiques »***, comparativement au développement de toutes les dimensions de la personne, tels le sens de l'effort, l'autonomie ou l'engagement personnel. On s'entend pour dire qu'il y aurait de la place pour relever les exigences à l'égard d'un développement intégral de la personne à l'école secondaire. Plusieurs élèves ont décrit l'école secondaire comme trop complaisante à leur égard. Pour qu'est le moindrement doué, un minimum d'effort — et dans quelques matières seulement — suffirait pour réussir.

Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants sont encore en ***cheminement d'orientation*** au collège et même à l'université, or, compte tenu de l'importance qu'ils accordent à leur insertion réussie sur le marché du travail, plusieurs considèrent cette indécision comme une lacune qui nuit finalement à la bonne direction de leurs études. D'ailleurs, ils le reconnaissent, les découvertes qu'ils font au collège ou à l'université viennent souvent remettre en cause les premiers choix. Beaucoup s'engagent en formation préuniversitaire sans trop savoir où ils se dirigent; ils utilisent cette voie comme période d'exploration. Mais la structure

actuelle du cours collégial suppose que tous les élèves qui s'y inscrivent aient déjà fait un choix d'orientation ferme; or, tel n'est pourtant pas le cas. Et la tentation est parfois grande, parmi ceux qui n'ont pas de projet précis, de se laisser porter par le courant, de s'engager minimalement dans leurs études et finalement de les abandonner.

2.1.3 Un rapport aux études étroitement relié au cheminement scolaire et professionnel[3]

Le fait ou non d'entrer au collège ou à l'université avec un projet scolaire et professionnel précis peut, selon le cas, entraîner un effet mobilisateur ou un effet démobilisateur lourd de conséquences. Les professeurs décèlent tôt ceux qui savent où ils vont, ceux qui cherchent activement à trouver leur voie et ceux qui ne savent pas trop pourquoi ils sont au cégep ou à l'université. Alors que les premiers sont généralement plus dynamiques et s'adaptent assez rapidement à leur nouvel univers, les derniers apparaissent étrangers à ce qui se passe autour d'eux, ils ne s'intéressent en rien à leur nouveau contexte sauf, peut-être, au fait de se retrouver avec des copains; ils sont reconnaissables à leurs comportements très «secondaires»; ils n'ont pas encore changé de milieu. Si orientés, ni motivés, ni intéressés, ils constituent un poids très lourd pour les professeurs et les autres élèves. Des observateurs de cégeps évaluent à environ 20 % ou 25 % la proportion de ces élèves qui ne savent même pas pour quoi ils sont au cégep. Ils y ont été entraînés par le courant et la pression du milieu.

Si l'on demande aux étudiantes et étudiants universitaires à quel moment ils ont arrêté leur choix, on obtient le tableau suivant : dans les faits, la grande majorité n'avaient pas arrêté leur choix en arrivant au cégep; seulement un élève sur cinq dit avoir fait son choix avant d'entrer au collège; 38 % ont fixé leur choix durant leurs études collégiales et principalement en deuxième année; enfin, un sur trois dit n'avoir fait son choix qu'une fois rendu à l'université. À l'université, 44 % des étudiantes et étudiants disent avoir un plan de carrière précis, 40 % disent en avoir un plus ou moins précis et 16 % disent n'avoir qu'un plan très imprécis. Ceux qui choisissent un programme de type professionnel, menant à une pratique bien définie et encadrée par des corporations — sciences médicales, paramédicales et périmédicales, éducation, administration — ont par définition un plan de carrière beaucoup plus précis que ceux qui optent pour une formation davantage disciplinaire, qui ouvre sur des champs de pratique très diversifiés — arts, lettres, sciences humaines, sciences pures. Le degré d'imprécision dans le plan de carrière est beaucoup plus élevé dans les régions périphériques (Rimouski 40 % et Abitibi-Témiscamingue 29 %) que dans l'ensemble du Québec où il est de 16 %[4].

Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants éprouvent des ***difficultés personnelles*** dans leur processus d'orientation; pour eux, la démarche d'orientation n'est généralement pas linéaire, mais doit emprunter des détours, des retours en arrière et des changements de direction. Ils ne peuvent même pas se reposer

3. Voir, à ce sujet : CSE, ***L'Orientation scolaire et professionnelle [...]***
4. Groupe Everest Inc., ***Résultats du sondage Campus Coors portant sur le thème «la réussite dans la vie»***, Montréal, novembre 1986, pp. 3 à 7.

sur une préférence et un choix personnels, car cette préférence et ce choix peuvent être contrecarrés par des contraintes de contingentement ou de préalables. Pour mener à terme leur démarche, ils ont à composer avec plusieurs réalités sur lesquelles, la plupart du temps, ils n'ont que peu de prise.

Au cours de leur cheminement, à plusieurs reprises, ils remettent en question leur choix antérieur. Pour un bon nombre, la période du collège et même de l'université, alors qu'ils ont acquis plus de maturité et une meilleure connaissance d'eux-mêmes et du système d'éducation, sert à réviser les choix faits au secondaire et à affirmer davantage leurs aspirations personnelles. Il est possible, comme le montre une étude, de mettre en lumière, pour nos sujets tout au moins (étudiants collégiaux au secteur professionnel), que, si au secondaire, les déterminismes sociaux ont joué massivement, à un âge plus mature (au cégep), les intentions et les aspirations des étudiants deviennent dominantes dans leurs décisions et renversent les décisions antérieures. Soulignons encore une fois, que cela n'est possible que dans une structure qui permet ce changement de cap[6].

Une bonne orientation suppose que les étudiantes et les étudiants ont une vision claire de ce qu'ils sont, de leurs habiletés, de leurs goûts et de ce qu'ils souhaitent faire. Or, dégager une telle vision n'est pas facile, surtout après une expérience scolaire d'une dizaine d'années qui leur a transmis des messages pas toujours concordants sur leur image d'eux-mêmes et sur leurs habiletés. En outre, tous n'arrivent pas à prendre en considération certains choix professionnels dans la mesure où, dans leur milieu, jamais personne n'a osé penser pouvoir devenir ingénieur ou médecin, par exemple; cette absence de modèle culturel se retrouve notamment dans des milieux socio-économiquement défavorisés et dans des milieux de culture traditionnelle.

Le ***système scolaire*** pèse aussi de tout son poids sur le cheminement scolaire. En réalité, tant au secondaire qu'au collégial, les élèves sont confrontés à deux choix dichotomiques. Le premier oblige à choisir entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel; à cette croisée des chemins, les élèves choisissent de plus en plus la formation générale au secondaire et la formation préuniversitaire au collégial, car ils croient qu'elle les mènera à de meilleures conditions de vie et qu'elle leur donnera plus de temps pour découvrir ce qu'ils préféreraient faire. En réalité, dès le milieu du secondaire, on demande aux jeunes de faire des choix pour lesquels ils sont encore peu préparés. Ils sont déjà appelés à s'orienter dans des domaines d'études qu'ils ont peu expérimentés.

Au collégial, la voie peu sélective des sciences humaines accueille, premièrement, ceux qui y sont vraiment intéressés, deuxièmement, ceux qui sont refusés en sciences de la nature et, enfin, ceux qui ne savent pas où aller et dont le dossier scolaire est faible. S'il est facile de «glisser» des sciences de la nature vers les sciences humaines, il est plus difficile de «monter» des secondes

6. Lucie Daignault, Le Processus de «warming up», Thèse présentée à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), 1990, p. 192.

vers les premières. Ces options en sciences humaines ont, en outre, la réputation de ne pas déboucher sur des emplois aussi prestigieux ni aussi disponibles.

Si le choix des sciences de la nature offre aux élèves prestige, valorisation, encadrement et récompense, il comporte, par ailleurs, des risques plus grands. La somme de travail y est plus considérable, les risques d'échecs y sont plus grands et plus dramatiques, la compétition et la rivalité y sont plus fortes, la possibilité d'être refusé dans le programme de son choix, malgré le fait qu'on ait de bonnes notes, est toujours présente et peut entraîner des périodes d'attente dans d'autres programmes; s'ajoute aussi l'obligation de devoir sacrifier des loisirs et des récompenses plus immédiates. En sciences humaines, par ailleurs, les étudiantes et étudiants peuvent plus facilement jouer avec leur charge de travail; ils sont moins soumis à la compétition sans pour autant connaître une plus grande solidarité; le caractère moins défini des projets risque d'entraîner des pertes d'intérêt et de motivation.

La démarche de se définir un projet scolaire et professionnel est aussi influencée par des ***facteurs sociaux*** dont les élèves sont souvent assez conscients. D'une part, ils entendent parler de l'évolution du monde du travail vers la tertiarisation des emplois, de la mondialisation des relations économiques et de l'interdépendance de plus en plus étroite des grands blocs économiques. Ils perçoivent bien que le monde du travail, où ils vont s'insérer, est structuré et régi par des forces, que même un diplôme universitaire ne réussira pas toujours à pénétrer. Ils sont de plus en plus conscients qu'un diplôme, surtout en certains domaines, ne constitue pas une garantie d'emploi.

Tout au long de leur cheminement, ils deviennent conscients des tendances qui modèlent le marché de l'emploi et la dynamique de l'économie; quand, pendant dix ans, le marché de l'emploi fonctionne au ralenti, les élèves développent un sentiment d'incertitude et même d'insécurité, même s'ils ont également confiance qu'ils parviendront bien un jour à se faire une place dans le domaine choisi. Mais cette lucidité face au futur immédiat les amène aussi à relativiser leur engagement dans leurs études, à se méfier des études qui les amènent trop loin des préoccupations présentes et à s'essayer dès maintenant à exorciser le monde du travail en tentant de s'y insérer parallèlement à leurs études. Ayant développé une conception plus pragmatique des études et des savoirs, ils abordent les disciplines avec une approche moins normative.

Riches de l'expérience de leurs prédécesseurs et des avis de leurs parents et de leurs conseillers ou encore selon l'analyse qu'ils font de leurs chances de réussite, les élèves ont développé de ***multiples stratégies*** qui mettent à profit les souplesses du système d'éducation. 1) même s'ils n'ont pas arrêté leur choix professionnel, ils se situent, s'ils répondent aux conditions, dans la voie des sciences de la nature, et cela dès le secondaire; 2) s'ils ne peuvent répondre aux préalables des programmes de sciences de la nature, ils optent pour les sciences humaines ou les sciences administratives; 3) le fait de devoir faire face aux mêmes exigences dans certains programmes techniques que dans les programmes de sciences de la nature incite de plus en plus de jeunes à choisir plutôt les sciences de la nature, qui leur ouvrent présumément de meilleures perspectives; 4) des élèves du secteur professionnel collégial découvrent, en

cours de route, qu'ils ont autant d'aptitudes que leurs confrères ou consœurs du secteur préuniversitaire; ils revisent alors leurs aspirations scolaires et choisissent de poursuivre leurs études à l'université[7]; le cégep devient pour eux aussi un tremplin pour leurs aspirations scolaires et professionnelles et les fait accéder à l'université[8]; 5) n'étant pas assurés de se rendre à l'université et voulant se donner une sécurité professionnelle et financière à la fin du collège, certains optent, dans un premier temps, pour une spécialité technique, aspirant s'inscrire éventuellement à l'université; 6) refusés dans un programme contingenté, certains vont s'inscrire dans un programme connexe, en attendant de tenter leur chance à nouveau; 7) certains utilisent la stratégie du changement de programme pour accéder à un cours contingenté et ainsi monter dans la hiérarchie des programmes; mais, le plus souvent, ces changements surviennent après un échec et se font plutôt à la baisse, c'est-à-dire dans un programme moins exigeant; 8) l'allongement de la durée «normale» d'un programme est utilisé dans plusieurs circonstances: pour alléger une charge de cours jugée trop lourde; pour exercer un travail rémunéré en parallèle avec les cours; pour reprendre les cours abandonnés par crainte d'échec ou à cause d'un conflit d'horaire; pour améliorer son dossier scolaire; 9) certains adoptent un cheminement récurrent où ils intercalent des périodes d'arrêt dans leurs études; ces arrêts sont faits, par exemple, pour pouvoir travailler et satisfaire des besoins financiers, pour se donner une période de répit afin de mûrir un projet d'orientation, pour prendre une distance par rapport au milieu scolaire dont on est saturé ou pour réaliser un projet de voyage; 10) certains arrêtent systématiquement leurs études durant deux ans, pour acquérir leur statut d'indépendance financière par rapport à leurs parents et ainsi devenir admissibles au régime des prêts et bourses; 11) certains vont tenter de faire l'économie des études collégiales pour s'inscrire directement à l'université, soit à titre d'adultes soit en faisant un détour par une autre institution canadienne; 12) certains cherchent à obtenir un baccalauréat en cumulant plusieurs certificats; 13) certains jeunes s'inscrivent dans des programmes courts, davantage conçus pour les adultes qui reviennent aux études.

On pourrait sans doute allonger cette liste des stratégies utilisées par la population étudiante, tant au collège qu'à l'université; ces stratégies révèlent les nouveaux rapports qu'elle entretient avec les études. Elles témoignent, par ailleurs, de son incertitude chronique quant à son orientation et de son insécurité face au marché du travail, ce qui en incite plusieurs à rester le plus longtemps possible dans le système d'éducation. Elles montrent aussi parfois un désintéressement de la vie d'étude et de ses exigences et constituent souvent un moyen pour alléger le poids du travail intellectuel. Ainsi, la recherche d'une plus grande autonomie, l'incertitude face à l'orientation professionnelle, le partage du travail et des études, l'endettement, la vie amoureuse, la consommation: toutes ces facettes de la vie étudiante contribuent à faire de l'activité étudiante une activité parmi tant d'autres. Dans une certaine mesure, le cégep devient de plus en plus un lieu de passage ou un lieu d'expérimentation sociale et non pas uniquement un lieu de socialisation

7. P.W. Bélanger, «La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire», dans ***Recherches sociographiques*** vol. XXVII, no 3, 1986, pp. 365 à 385, et Lucie Dagenais, ***Le Processus de «warming up»***, 205 pages.
8. En collaboration, ***Les Étudiants de cégep: [...]*** p. 135.

professionnelle[9]. Pour beaucoup d'étudiantes et d'étudiants plus jeunes, il arrive même que les études ne constituent ni l'activité première de leur vie ni leur projet principal.

2.1.4 Une population étudiante qui consacre moins de temps à ses études

Dans les collèges, d'abord. Selon une étude réalisée en 1987 dans un collège de Montréal[10], les élèves consacrent une demi-heure d'étude pour chaque heure de cours ou de laboratoire, soit 11,8 heures d'études par semaine pour 22,8 heures de cours ou de laboratoire. La charge totale moyenne de l'étudiant est ainsi de 34,6 heures par semaine. L'étude du Conseil confirme cette observation : le temps moyen consacré aux études personnelles, observé par le Conseil, est de 11,7 heures. De fait, le temps consacré aux études personnelles par les élèves du collège semble vraiment inférieur au temps recommandé par la pondération officielle. Cette pondération indique généralement une heure d'étude par heure de cours, ce qui devrait conduire à une semaine normale variant entre 35 et 45 heures de travail scolaire. Selon deux autres études — l'une menée à Montréal et l'autre au Saguenay-Lac-Saint-Jean —, la moitié des élèves consacrent dix heures et moins par semaine à leurs études personnelles[11].

Quelle est la différence entre le temps consacré aux études par les élèves qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas? L'étude menée au Collège Ahuntsic (1987), confirmée par le sondage SORECOM (1988) et des observations similaires dans d'autres collèges, n'observe qu'une différence de deux heures par semaine entre les deux groupes : ceux qui ont un emploi consacrent 10 heures aux études et ceux qui sont sans emploi y consacrent 12 heures. Comme l'ensemble des élèves des collèges consacrent de fait moins de temps que prévu aux études personnelles, le fait de travailler ou de ne pas travailler a, en réalité, peu d'impact sur cette dimension de la charge de travail. Une façon répandue — et même officialisée — de réduire sa charge de travail est d'abandonner des cours après le début de l'année; en 1985, il y a eu 7,7 % d'abandons de cours[12]. Selon l'étude récente menée par le Conseil, un élève sur cinq avait abandonné des cours durant la session d'automne. En outre, 15 % des élèves disent avoir manqué plus de 10 % des cours[13].

Dans les universités, également. Il semble que, au cours des années, les étudiantes et les étudiants en seraient venus à consacrer moins de temps au travail scolaire, ce qui inclut les cours, les laboratoires et les stages, d'une part, les études personnelles, d'autre part.

---

9. ***Ibid.***, p. 138.
10. Ronald Garceau, « La condition étudiante au cégep. Étude sur l'organisation de la semaine de travail des étudiants de cégeps », dans ***Thèma***, vol. 2, no 5, 19 février 1987, Collège Ahuntsic.
11. J.-H. Lalancette, ***Le Travail à temps partiel rémunéré pendant l'année scolaire des étudiants et étudiantes des quatre cégeps de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean***, Chicoutimi, 1989, p. 13; Ronald Garceau, ***op. cit.***, p. 5.
12. Conseil des collèges, ***La Réussite, les échecs et les abandons au collégial***, Rapport 1987-1988, Québec, 1988, p. 80.
13. Voir l'annexe 2, questions 10 et 12.

Si l'on compare les données obtenues dans l'étude de Dandurand et Fournier (1979)[14] à celles de l'étude de Poirier à l'UQAM (1980)[15] et à celles du sondage mené par le Conseil (1991)[16], on peut dégager certains constats concernant aussi bien le temps passé dans des activités scolaires encadrées (cours, laboratoires et stages) que le temps consacré aux études personnelles.

Si, en 1978, les étudiantes et étudiants universitaires à temps complet consacraient en moyenne 41,9 heures à leurs travaux scolaires, incluant à la fois cours et études personnelles, en 1991, ils n'y affectent plus que 38,2 heures, soit 3,7 heures de moins par semaine. Entre 1978 et 1980, à l'UQAM, la différence est de 5,4 heures[17]. Les données récentes du Conseil donnent à penser que les étudiantes et les étudiants ont tendance à diminuer davantage le nombre d'heures consacrées aux activités formelles (2,8 heures) que le temps passé aux études personnelles (0,9 heure)[18].

L'étude menée à l'UQAM sur la répartition des diverses activités qu'ont les étudiantes et les étudiants au cours d'une semaine — étude menée à l'aide d'un questionnaire de budget temps — apporte des informations intéressantes sur le temps consacré aux études par ceux qui ne travaillent pas et par ceux qui travaillent. On y constate d'abord que les étudiantes et étudiants ayant un travail rémunéré consacrent 7,7 heures de moins aux activités scolaires, soit 2,6 heures pour les cours et 5,1 heures pour l'étude personnelle. En somme, ces étudiantes et étudiants consacrent à peu près une journée-semaine de moins à leurs travaux scolaires globaux. La seconde constatation a trait aux variations observées selon le domaine d'études. Ce sont les étudiantes et étudiants inscrits en arts (9,7 h), en sciences humaines (9,5 h) et en sciences de la gestion (8,9 h) qui, du fait de leur travail, sont moins assidus à leurs obligations scolaires; chez ceux qui sont en sciences (1 en formation des maîtres, les différences sont beaucoup moins marquées[19].

Ces quelques observations laissent voir que la population étudiante a tendance, surtout à l'université, à diminuer le temps passé aux travaux scolaires en général. La souplesse du système permet même à plusieurs de consacrer encore moins de temps à leurs études, pour s'adonner à d'autres activités, notamment au travail rémunéré.

14. Pierre Dandurand et Marcel Fournier, ***Conditions de vie de la population universitaire québécoise***, Québec, MEQ, 1979.
15. Dalida Poirier, ***Les Conditions de vie et d'études des étudiantes et des étudiants de premier cycle à temps complet à l'UQAM***, Montréal, Université du Québec à Montréal, 1980 (mémoire de maîtrise en sociologie).
16. Voir l'annexe 3.
17. 36,5 heures comparativement à 30,9 heures en 1978.
18. Voir l'annexe 1, tableau 29.
19. Voir l'annexe 1, tableau 32.

2.1.5 Des probabilités variables d'obtenir un diplôme

Au cours des dernières décennies, l'accessibilité des études supérieures a fait des progrès notoires dans tous les groupes d'âges[20]. Aujourd'hui, c'est près de six élèves sur dix (58 %) du secondaire qui accèdent de façon à peu près continue à l'enseignement collégial et un élève sur quatre (24 %) qui s'inscrit à l'université; en outre, pour 5 %, il y a probabilité de revenir aux études, un jour ou l'autre, tant au collège qu'à l'université[21]. Toutefois, tous ne réussiront pas à obtenir le diplôme visé.

À l'enseignement collégial, cette question de la réussite, de l'échec ou de l'abandon a été, depuis dix ans, abondamment scrutée et analysée par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain, le Conseil des collèges et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science[22], d'une part, et par de nombreux collèges, d'autre part.

Parmi ceux qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC), un peu plus du tiers l'obtiennent dans le temps prescrit[23] et un peu plus des deux tiers l'obtiennent à l'intérieur de huit années. C'est dire que même en ajoutant six ans au temps prescrit au secteur préuniversitaire et cinq ans au temps prescrit à l'enseignement technique, la proportion de ceux qui obtiennent un diplôme ne double pas. Par ailleurs, la proportion de réussite est plus élevée chez les élèves inscrits dans les programmes préuniversitaires — soit 71,1 — que chez ceux qui sont inscrits en formation technique — soit 62 % —, où les réinscriptions sont aussi moins nombreuses et les abandons, plus fréquents[24].

Parmi ceux qui obtiennent leur DEC, trois sur quatre le font dans le même programme que celui où ils se sont inscrits à leur arrivée au collège. Les élèves inscrits en formation préuniversitaire et qui obtiennent un diplôme dans un programme autre que le programme choisi à leur arrivée se partagent également entre ceux qui ont choisi un autre programme dans le même type de formation ou un programme dans un autre type de formation. Ceux qui se sont d'abord inscrits en formation technique et qui obtiennent leur diplôme dans un autre programme sont un peu plus nombreux (15 %) à choisir un programme de formation préuniversitaire qu'un autre programme de formation technique (12,6 %).

---

20. Voir l'annexe 1, tableaux 6 et 10.

21. Si ces chiffres constituent un progrès indéniable, on ne peut pas dire qu'ils représentent un résultat suffisant. Un problème majeur demeure, celui d'un trop bas taux d'obtention du diplôme au secondaire.

22. Ronald Terrill, ***L'Abandon scolaire au collégial, une analyse du profil des décrocheurs***, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain, 1988; Conseil des collèges, ***La Réussite, les échecs et les abandons au collégial***, Rapport 1987-1988, Québec, 1988; Hélène Lavoie, ***Les Échecs et les abandons au collégial***, document d'analyse, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1987; MESS, ***Statistiques et indicateurs: regard sur le collégial***, Québec, 1988; Murielle Lévesque et Danielle Pageau, ***La Persévérance aux études...***

23. Ce temps prescrit est de deux ans au secteur préuniversitaire et de trois ans au secteur technique.

24. Voir l'annexe 1, tableaux 33 et 34. Les abandons se distinguent des absences par le fait que les élèves qui abandonnent ne se réinscrivent pas au cours de la période d'observation de huit ans de cette cohorte. Ainsi, environ les deux tiers de ceux qui s'absentent seront de fait à ce moment-là des élèves qui abandonneront, compte tenu de la période d'observation fixée.

Les femmes obtiennent un DEC en plus grande proportion que les hommes, tant à la formation préuniversitaire (75 % et 69 %) qu'à la formation technique (65 % et 58 %) et cet écart s'accroît avec le temps: en formation préuniversitaire, il était de 4,6 % pour la cohorte de 1980 et de 8,4 % pour la cohorte de 1985; en formation technique, il était de 7,6 % pour la cohorte de 1980 et de 13,2 % pour la cohorte de 1985. En outre, quel que soit le type de formation, les femmes changent moins souvent de programme que les hommes, puisque les premières ont obtenu en plus grande proportion leur sanction d'études dans le programme de leur inscription initiale.

Quel que soit le type de formation ou la famille de programmes, les femmes parviennent toujours en plus grande proportion au diplôme que les hommes; elles conservent un écart favorable même dans les programmes de sciences de la nature (8,6 %, en 1985) et en techniques physiques (15 %, en 1985). Elles complètent d'ailleurs leur programme dans le temps prescrit plus souvent que les hommes, tant en formation préuniversitaire (40 % et 30 %) qu'en formation technique (50 % et 25 %).

Pour une même période de temps écoulée, il y a de très grandes variations dans les taux d'accès à la sanction des études, si l'on considère la famille de programmes ou la cohorte. Ainsi, pour la cohorte de 1980, en formation préuniversitaire, les élèves des sciences de la nature ont un taux d'accès au diplôme de 75,4 %, ceux des sciences humaines et administratives, de 60 %, ceux des lettres, de 52,3 %, ceux des arts, de 47,2 %. Pour la cohorte de 1985, les élèves des sciences de la nature ont un taux d'accès au diplôme de 76,2 %, ceux des sciences humaines et administratives de 53,6 %, ceux des lettres, de 46,9 %, ceux des arts, de 40,8 %. De même, pour la cohorte de 1980, en formation technique, les élèves des techniques biologiques ont un taux d'accès au diplôme de 69,1 %, ceux des techniques humaines, de 60,3 %, ceux des techniques physiques, de 51 %, ceux des techniques administratives, de 52,1 %, ceux des techniques artistiques, de 46,5 %. Pour la cohorte de 1985, les élèves des techniques biologiques ont un taux d'accès au diplôme de 61 %, ceux des techniques humaines, de 49,7 %, ceux des techniques physiques, de 41,8 %, ceux des techniques administratives, de 46,8 %, ceux des techniques artistiques, de 38,1 %[25].

Au terme d'une période d'observation de cinq ans, les élèves de la cohorte de 1980 parviennent au DEC en plus grande proportion que ceux de la cohorte de 1985, et cela tant à la formation préuniversitaire (67,9 % et 62,8 %) qu'à la formation technique (57,8 % et 47,7 %). Ainsi, lorsqu'on compare les deux générations d'élèves, force est de constater une certaine détérioration de la persévérance aux études de la cohorte de 1985. La proportion des élèves qui ont décroché un diplôme d'études collégiales diminue entre 1980 et 1985 et ce, de façon plus marquée à la formation professionnelle. À la formation générale, le taux d'obtention d'une sanction d'études est de 5 % plus élevé pour la cohorte de 1980 que pour celle de 1985, après une période de cinq ans. À la formation professionnelle, l'écart est de 10 %[26].

25. Voir l'annexe 1, tableau 35.
26. Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *op. cit.*, résumé, p. vi.

Cette diminution touche tous les groupes, toutefois, certains groupes — les hommes plus que les femmes, ceux de la formation technique plus que ceux de la formation préuniversitaire — sont davantage affectés. Les hommes ont aussi tendance à s'absenter davantage que les femmes, de telle sorte qu'ils mettent plus de temps à obtenir leur diplôme et qu'ils courent plus de risque d'abandonner. En outre, les femmes prennent moins de temps parce qu'elles changent moins de programmes[27].

Au total, donc, un tiers des élèves parviennent à décrocher un diplôme dans le temps prescrit. 20 % des élèves ont besoin d'une ou deux sessions supplémentaires, parce qu'ils ont changé de programme[28], ont eu des échecs ou ont préféré alléger leur charge de cours par session. Enfin, des élèves, dans une proportion importante se sont absentés temporairement ou définitivement de leurs études: près d'un quart à l'enseignement préuniversitaire et près du tiers à l'enseignement technique.

L'allongement de la durée nécessaire pour détenir un diplôme d'études collégiales est un indicateur des difficultés scolaires que rencontrent certains élèves et du type d'engagement avec lequel ils abordent leur projet scolaire. Un bon nombre peuvent sans doute être contraints de mener leur projet à temps partiel ou d'y intercaler des périodes d'arrêt, mais d'autres choisissent de mener de front leurs études et un travail rémunéré. La souplesse du système leur permet, comme à d'autres d'ailleurs, de mener leur projet d'études en adoptant une approche allégée. Par ailleurs, ceux qui prennent beaucoup de temps sont souvent, aussi, ceux qui ont accumulé le plus d'échecs et qui, malgré tout, tentent d'obtenir leur diplôme.

Dans les universités, on commence depuis quelques années à se préoccuper du cheminement des étudiantes et des étudiants, de leurs taux d'échec et d'abandon et de leurs taux de réussite et d'obtention du diplôme. Malheureusement, il n'existe pas encore d'étude d'ensemble fondée sur une approche longitudinale[29]. Toutefois, certaines universités se sont déjà engagées dans cette voie — l'Université du Québec à Montréal[30] et l'Université de Montréal[31] —, alors que d'autres s'apprêtent à entreprendre de tels travaux qui ne donneront des résultats que sur une longue période. Des deux études

27. Pour pousser plus loin l'observation et la réflexion sur les taux de fréquentation, d'abandon et d'abandon, on peut consulter: Ronald Terrill, *L'**Abandon scolaire au collégial*... et SRAM, ***Rapport annuel 1989-1990***, Montréal, 1990.

28. Selon le SRAM, un étudiant sur quatre change de programme au cours des quatre premières sessions.

29. La CREPUQ, en collaboration avec la Fédération des cegeps, a entrepris, en 1990, une telle étude fondée sur la cohorte des candidats et candidates ayant fait une demande d'admission à cette université québécoise, à l'automne 1989.

30. Yvon Lussier et Denis Rivest, ***Abandon des études et abandon des programmes à l'Université du Québec à Montréal, de l'automne 1969 à l'hiver 1985, situation à l'automne 1988***, Université du Québec à Montréal, 1989; Université du Québec à Montréal, Éa persévérance aux études, état de la réflexion, dans ***UQAM***, 15 oct. 1990, encart; Pierre Chenard, ***L'Interruption des études à l'université du Québec***, trois tomes, 1986-1989, Québec, Université du Québec.

31. Université de Montréal, ***Cheminement académique des étudiants inscrits aux programmes de l'Université de Montréal, cohorte automne 1987 et situation à l'automne 1989***, Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche, 1990.

disponibles, il s'avère impossible d'inférer quoi que ce soit pour l'ensemble des universités; mais certaines ressemblances dans les résultats constituent néanmoins de bonnes hypothèses de travail.

La première constatation a trait à la faible proportion d'étudiantes et d'étudiants qui parviennent au diplôme de premier cycle, soit environ un sur deux. Il y en a donc presque autant qui quittent l'établissement avant d'avoir obtenu leur diplôme qu'il y en a qui l'obtiennent.

Selon les données de l'UQAM, les étudiantes et étudiants à temps partiel abandonnent deux fois plus que ceux qui sont à temps complet, soit dans des proportions des deux tiers dans un cas et d'un tiers dans l'autre. Leur comportement n'est pas le même selon qu'ils s'inscrivent à des programmes longs ou à des programmes courts; il y a un écart de 20 % entre les deux groupes; ceux qui sont inscrits aux certificats abandonnent plus que ceux qui sont inscrits aux baccalauréats. La persistance dans le programme initial est sensiblement la même, quel que soit le cycle des études. Les étudiants abandonnent davantage leurs études que les étudiantes, tant au premier cycle qu'aux études avancées; les écarts sont cependant moindres à l'université qu'au secondaire ou au collégial.

Comme à l'enseignement collégial, les premières sessions à l'université sont capitales; en effet, environ 60 % des abandons surviennent au cours des trois premières sessions, tant au premier cycle que dans les maîtrises professionnelles. Dans les maîtrises de recherche, l'abandon surviendrait plutôt après la fin de la scolarité. Et l'interruption des études ne semble pas être le fait des seuls étudiants et étudiantes qui éprouvent des difficultés intellectuelles. De fait, l'abandon définitif des études est plus faible chez ceux qui ont obtenu les meilleures cotes Z dans leurs études collégiales mais il demeure important même chez ces derniers[52].

2.2 La relation à l'emploi: de l'attrait dans l'immédiat à l'inquiétude pour l'avenir

Les étudiantes et les étudiants lient très étroitement la formation et l'emploi. Très tôt, ils se sont fait convaincre que, pour s'intégrer au marché du travail à un niveau intéressant, il leur fallait prolonger leurs études au-delà de la scolarité obligatoire et que, pour faire face à l'évolution des emplois dans la société postindustrielle, il leur fallait atteindre un haut niveau de compétence. Ils perçoivent bien, comme ils nous l'ont répété en entrevue, que la société ne leur donne pas vraiment le choix de poursuivre ou non leurs études. Ils sont devenus de plus en plus conscients, aussi bien par l'entremise de ce qu'ils entendent que par leurs propres expériences, que s'ils veulent se tailler une place enviable dans la société, pouvoir satisfaire à leurs besoins de consommation et se prémunir contre l'insécurité, la voie la plus sûre demeure encore celle des études supérieures. Mais ils constatent aussi que l'intégration au marché du travail dans un emploi relié à leur domaine d'étude n'est pas aussi facile ni aussi rapide pour tout le monde et que les études supérieures, compte tenu de l'investissement personnel qu'elles exigent, comportent aussi des risques d'où, cette inquiétude à l'égard de l'avenir.

52. UQAM, «La persévérance aux études ...»

Parallèlement à cette invitation à poursuivre des études collégiales ou universitaires, les étudiantes et les étudiants sont de plus en plus sollicités pour occuper immédiatement, durant leurs études, des emplois non spécialisés à temps partiel. Depuis dix ans, en effet, la proportion de ceux qui occupent un emploi à temps partiel durant l'année scolaire a plus que doublé. Deux sur trois environ combinent les études et le travail rémunéré. Qui sont ces étudiantes et étudiants qui occupent un emploi? Pourquoi ont-ils fait ce choix et quels sont les impacts possibles de cette pratique sur leur cheminement aux études supérieures?

2.2.1 Le travail rémunéré durant l'année scolaire: plus qu'une simple source de revenu, un *mode de vie*

Le travail rémunéré de la population étudiante est devenu un ***phénomène social et économique important***. Le fait pour les étudiantes et les étudiants de devoir trouver un emploi rémunéré n'est pas en soi inédit, en effet, c'est 85 % et plus d'entre eux qui, durant la saison estivale, ont un emploi rémunéré[53]; en outre, il y en a toujours eu un certain nombre qui, durant l'année scolaire, devaient se trouver un emploi pour pouvoir subvenir à leurs besoins. Ce qui est nouveau, c'est l'ampleur et l'intensité qu'a prises cette pratique du travail rémunéré durant l'année scolaire.

Jusqu'au début des années 1980 inclusivement, une minorité d'étudiantes et d'étudiants seulement travaillaient durant l'année scolaire, soit un sur quatre en 1961 et un sur trois aussi bien en 1971 qu'en 1980. Encore, en 1980, travailler au cours de l'année scolaire était surtout le fait des étudiantes et étudiants diplômés. Et puis, entre 1980 et 1986, un bouleversement radical se produit dans le mode de vie de la population étudiante. En l'espace de cinq ans, les proportions des étudiantes et étudiants réguliers à temps complet qui travaillent durant l'année scolaire font plus que doubler; elles atteignent 70 % dans les collèges et 67 % dans les universités[54], alors qu'elles étaient demeurées relativement stables au cours des vingt années précédentes. Il s'agit d'une véritable mutation dans les comportements étudiants[55].

---

53. Bureau de la Statistique du Québec, ***Enquête sur le mode de vie [...]***, p. 76; les données du CSE indiquent actuellement 81,4 % au collégial et 87,1 % à l'université.

54. ***Ibid.***, p. 87.

55. Voir l'annexe 1, tableau 36. D'autres études plus récentes, réalisées sur une base institutionnelle, viennent confirmer l'importance du phénomène : elles indiquent des proportions se situant autour de 60 %. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles fournissent une compréhension plus approfondie du phénomène. Voir, par exemple: Ronald Gareau, ***Travailler pendant les études au cégep***, Montréal, Collège Ahuntsic, Montréal 1980; Marcel Vigneault, ***Étudier et travailler au Québec, est-ce courir deux lièvres à la fois?*** Laval, Collège Montmorency, 1986; Dalida Poirier, ***Les Conditions de vie et d'études des étudiantes et des étudiants ...*** Pour mesurer l'importance du travail rémunéré durant l'année scolaire, on peut procéder de deux façons : premièrement, on peut demander aux étudiantes et étudiants s'ils ont travaillé durant telle semaine précise ou, deuxièmement, s'ils ont travaillé au cours de l'année scolaire; la première question donne une mesure sous-évaluée du phénomène, car les étudiantes et étudiants n'ont pas nécessairement un horaire régulier ou un travail permanent durant l'année.

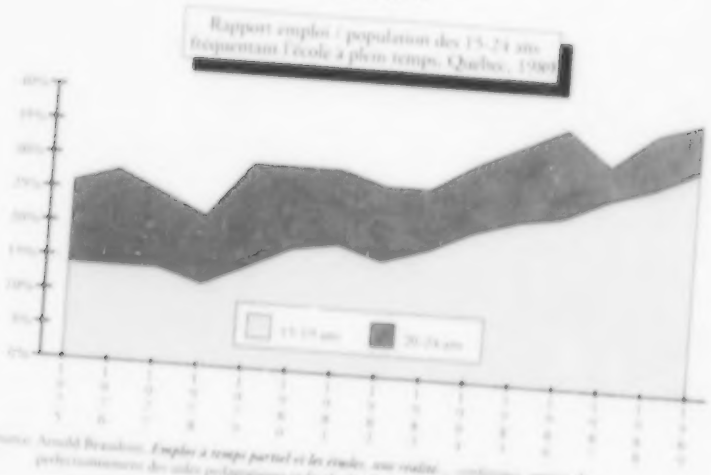
En effet, entre 1976 et 1985, par suite du développement de certains secteurs de l'économie — commerces et services — et dans le contexte de la récession et de l'utilisation de nouvelles approches dans la gestion du travail, la part des emplois à temps partiel — et donc, généralement, plutôt précaires — a doublé, passant de 7,5 % à 14 %; depuis, elle se maintient à un niveau de 13,5 %[97]. Parallèlement à cette évolution de l'ensemble du marché du travail, à cause de la baisse de la natalité, il y avait, en 1989, 5,20 000 jeunes de 15 à 24 ans de moins qu'en 1978, soit une baisse de 25,4 %. Dans le même temps, de plus en plus de jeunes de ces âges ont choisi de demeurer aux études, réduisant dans d'autant la main d'oeuvre disponible dans ce groupe d'âge. Cette conjoncture, composée de deux tendances opposées — croissance des commerces et des services, d'une part, et diminution de la population des 15 à 24 ans, d'autre part — a créé un besoin de main d'oeuvre, et exercé une pression sur la population étudiante. Il en est résulté que, au cours des quinze dernières années, la participation des jeunes au marché du travail a fortement progressé chez les 15 à 24 ans, mais davantage encore chez les 15 à 19 ans, ainsi, près de 52 % des 15 à 19 ans parmi qui étaient au marché du travail en 1989[98]. Les emplois à temps partiel ont surtout trouvé preneur chez les jeunes. 56 % des 15 à 19 ans occupaient un emploi de ce type, comparativement à 17 % chez les 20 à 24 ans.

Il faut donc constater que la participation des 15 à 19 ans au marché du travail a pris une telle ampleur qu'il faudrait suivre attentivement l'évolution future de cette tendance, car la facilité pour ces jeunes d'obtenir un emploi pourrait influer négativement sur la décision de poursuivre des études et sur la qualité de la formation reçue[99]. Cette tendance s'exprime déjà dans le poids relatif à la hausse de la population étudiante au sein de l'ensemble de la population active: en effet le taux d'activité de l'ensemble des jeunes étudiants a plus que doublé au cours des quinze dernières années. Cette progression est encore plus marquante chez les 15 à 19 ans[100]. La figure 12 montre la rapidité du taux de croissance du phénomène du travail rémunéré chez les 15 à 24 ans.

---

96. Arnold Bernhard, « Emploi à temps partiel et les études: une réalité » — Volet économique — Conférence prononcée à la Semaine de perfectionnement 1990 des aides pédagogiques individuels, Québec, mai 1990, p. 1, graphique 1.
97. *Ibid.*, p. 5.
98. Arnold Bernhard, Les jeunes et le marché du travail au Québec : état de situation, dans *Le Marché du travail*, septembre 1989, p. 6.
99. Voir Lawrence L. Gibbons 37.

FIGURE 12



Source: Arnold Bruneau, ***Emploi à temps partiel et les études, une réalité*** ... conférence, comité de perfectionnement des aides pédagogiques individuels, Québec, 1990, graphique 13.

Comme on le voit, étudiantes et étudiants ont choisi [illegible] afin d'assurer leur avenir par des études supérieures à temps plein et de consolider leur situation financière présente par des emplois à temps partiel. Ils misent donc sur les deux tableaux et, dans les deux cas, ils paraissent avantagés. Ce faisant, toutefois, ils rendent plus difficile l'intégration professionnelle de ceux qui ont arrêté leurs études, avec ou sans diplôme; les taux de chômage plus élevés de ces derniers tendent à le démontrer.

Le phénomène du travail rémunéré devient également important, à cause du nombre d'heures que les étudiantes et étudiants y consacrent chaque semaine, soit une quinzaine d'heures en moyenne et jusqu'à 20 heures et plus pour un étudiant ou une étudiante sur cinq, dans les collèges[40].

L'importance prise par le travail rémunéré dans la vie de la population étudiante de l'enseignement supérieur constitue un phénomène typiquement nord américain, dont l'ampleur est inimaginable au Japon et même en Europe.

---

40. Marcel Vigneault, ***op. cit.***, p. 7.

En France, l'étude de Perret[41] évalue à environ 20 % la proportion de la population universitaire qui consacre en moyenne huit heures par semaine au travail rémunéré. Le phénomène s'est d'abord développé aux États-Unis, où d'ailleurs il a été encouragé par certains programmes[42]. Puis la pratique s'est répandue au Canada et au Québec en particulier, où elle a trouvé des conditions favorables. Dans une décennie marquée par deux crises économiques majeures, les étudiantes et les étudiants ont vu leurs coûts de subsistance augmenter, alors que la contribution des parents devenait plus difficile à obtenir et avait tendance à diminuer. De plus en plus de parents encouragent d'ailleurs leurs jeunes à travailler, ils ne le font pas toujours par stricte nécessité, désirant plutôt que leurs enfants contribuent davantage à défrayer leurs dépenses et les soulagent d'autant de cette charge financière. Cette attitude n'est d'ailleurs pas étonnante dans un contexte où, depuis dix ans, la classe moyenne voit son pouvoir d'achat fondre de plus en plus rapidement. Sur le plan du marché de l'emploi, on a aussi assisté à une transformation des emplois à temps plein en des emplois à temps partiel, à une multiplication des commerces et des services ayant besoin d'une main-d'oeuvre aux horaires souples et à la demande d'une main-d'oeuvre relativement formée et disponible, à qui on pouvait imposer des conditions de travail minimales. La main-d'oeuvre étudiante offrait ce profil désiré.

Le travail rémunéré en cours d'année fait maintenant partie du mode de vie de la majorité de la population étudiante. Il est devenu «normal» et même valorisant de travailler; dans certains milieux, on est même mal vu et décrédibilisé, si l'on n'a pas un emploi: c'est un signe de prestige, de standard de vie et d'habileté à combiner les études et le travail. Pour un bon nombre, ayant commencé à travailler alors qu'ils fréquentaient l'école secondaire, cette pratique est maintenant devenue un mode de vie[43].

Cette pratique du travail rémunéré est également facilitée par l'organisation actuelle des études et par le fait que les établissements en tiennent compte dans l'organisation des horaires: qu'on pense au nombre minimal de cours pour être considéré étudiant à temps plein, à la facilité avec laquelle il est possible d'abandonner des cours, à la possibilité de condenser ses cours sur quelques jours seulement ou à la nature des travaux exigés dans certains programmes. Même si les régimes pédagogiques actuels n'ont pas créé le phénomène du travail rémunéré, on ne peut nier qu'ils le rendent de fait plus facile.

Il importe de s'arrêter quelque peu sur ***les raisons qui incitent un si grand nombre d'étudiantes et d'étudiants à travailler***. Il n'y a pas de doute que bon nombre d'étudiantes et d'étudiants travaillent durant l'année scolaire pour subvenir à leurs besoins essentiels. Le régime des prêts et bourses ne prévoit que des montants minimaux pour les dépenses de base et élimine un grand nombre

41. Jean Perret, ***Modes de vie, emplois du temps et réussite universitaire***, Paris, CNOUS, 1986.
42. Marcel Vigneault, ***op. cit.***, p. 8.
43. Marcel Vigneault, ***op. cit.***, pp. 5-6; Odette Pomerleau, ***op. cit.***, p. 178; Arnold Bernstein, ***op. cit.***, pp. 6 à 8.

d'étudiantes et d'étudiants à qui il attribue par règlement des revenus d'office — la contribution des parents ou du conjoint, le revenu d'un travail d'été —, alors que ces revenus ne sont pas toujours disponibles ou n'ont pas l'importance prévue. Au cours de la dernière année, les universités du Québec ont dû accorder à la population étudiante dans le besoin 10 millions de dollars au titre du fonds de dépannage. Plusieurs désirent aussi, par un travail à temps partiel, diminuer un endettement qui peut parfois représenter, à la fin des études, un montant assez important.

Parallèlement aux étudiantes et étudiants qui travaillent pour répondre à des besoins de première nécessité, il y en a d'autres, également en bonne proportion, qui visent à se procurer un niveau de vie plus agréable. Cela peut se manifester, par exemple, par l'acquisition d'équipement sportif dispendieux, de chaînes stéréo de qualité, de vêtements «griffés» ou d'une automobile ou encore par la pratique du voyage. En agissant ainsi, ils ne font que se conformer aux valeurs de la société de consommation dans laquelle ils ont grandi.

Certains cherchent aussi à combler, par le travail, un vide que leur existence d'étudiant ne réussit pas à meubler. Ils peuvent vouloir occuper les heures libres dont ils disposent ou rechercher un milieu de vie où ils trouveront des copains et se sentiront chez eux. Le milieu de travail est ainsi parfois un substitut à la solitude vécue au sein de la famille réduite ou à l'anonymat des collèges, des universités et des villes elles-mêmes.

Étudiantes et étudiants cherchent aussi, par ces expériences, à apprivoiser le monde du travail, à se familiariser avec les procédures d'embauche, avec les contextes de travail, avec les relations hiérarchiques et avec les différentes formes d'encadrement. Ils sont d'ailleurs convaincus qu'à la fin de leurs études, les employeurs attacheront beaucoup d'importance au fait qu'ils auront acquis ou non, au cours de leurs études, l'expérience du marché du travail. Les employeurs semblent en effet apprécier et privilégier ceux qui se sont déjà familiarisés avec le mode de fonctionnement des entreprises et avec les règles du jeu du marché du travail.

Mais qui sont donc ces étudiantes et étudiants qui travaillent? Selon l'étude du Bureau de la statistique du Québec (BSQ) de 1986, il y avait, à l'enseignement collégial, plus d'hommes (72 %) que de femmes (68 %) à avoir travaillé. Ceux qui travaillaient se retrouvaient en plus grande proportion au secteur préuniversitaire (74 %) qu'au secteur technique (67 %) et ils résidaient plus souvent chez leurs parents (76 %) qu'à l'extérieur (58 %)[14].

D'autres études, réalisées dans les collèges, révèlent que la pratique du travail rémunéré aurait tendance à s'accroître en fonction de l'âge des élèves et du nombre de sessions écoulées[15], que les garçons y consacreraient un plus grand nombre d'heures — 21 % d'entre eux travailleraient 20 heures et plus par semaine, comparativement à 11 % chez les filles[16] — et que la répartition selon le secteur d'enseignement est encore plus significative de fait : les secteurs

14. ***Op. cit.***, pp. 86 à 93.
15. Marcel Vigneault, ***op. cit.***, p. 6.
16. Ronald Garcia, ***op. cit.***, p. 80.

d'enseignement qui demandent le plus d'étude sont généralement ceux où les étudiants travaillent le moins (sciences pures, arts graphiques et techniques physiques). Et inversement pour les trois secteurs qui imposent une plus faible charge scolaire (lettres, techniques humaines et sciences humaines)[47]. Enfin, le travail durant l'année scolaire ne semble pas nécessairement lié au statut socio-économique de la famille, puisque les élèves de milieux favorisés travaillent dans les mêmes proportions que ceux qui sont issus de milieux socio-économiques faibles, ce sont effectivement ceux de la classe moyenne qui, en plus grande proportion, occupent un emploi durant l'année scolaire[48].

Dans les universités, les deux tiers des étudiantes et étudiants ont, selon le BSQ, travaillé au cours de l'année 1985-1986. Il y a ici proportionnellement plus de femmes que d'hommes à avoir travaillé. Comme dans les collèges, les résidents ont occupé un emploi en plus forte proportion que les non-résidents[49].

On peut dégager les constats suivants de l'étude de l'UQAM[50]: les hommes travaillent en plus forte proportion que les femmes, ils y consacrent plus de temps que les femmes, la proportion de travailleurs est plus forte chez les étudiantes et étudiants plus jeunes, célibataires et sans enfant, plus le revenu familial est élevé, plus la proportion d'étudiantes et d'étudiants ayant un emploi augmente; la population étudiante régulière compte une plus grande proportion de travailleurs que celle qui effectue un retour aux études; cependant, ces derniers consacrent plus de temps à leur emploi; les étudiantes et étudiants en formation des maîtres, en sciences humaines, en lettres et en communication travaillent en plus forte proportion que l'ensemble, ceux qui sont en sciences, en arts et en science de la gestion travaillent en moins forte proportion que l'ensemble. De même, ce sont les étudiantes et étudiants en sciences humaines, en lettres et en communication, accompagnés cette fois par ceux qui sont en sciences, qui consacrent le plus d'heures semaine au travail.

Il se dégage, de ce profil, que le travail durant l'année scolaire est un phénomène qui touche tous les groupes d'étudiantes et d'étudiants à quelques variantes près. Il n'est pas le fait d'un milieu socio-économique en particulier, même s'il se retrouve avec un peu plus d'intensité chez les étudiantes et étudiants issus de la classe moyenne. La famille de programme a par contre une influence importante sur la proportion de ceux qui sont au travail et sur le temps moyen consacré à l'emploi chaque semaine. Quand le programme comporte plus d'heures de cours et que le travail scolaire demandé est étroitement planifié et périodiquement évalué, il y a moins d'étudiantes et d'étudiants au travail et ceux qui y sont y consacrent généralement moins de temps.

Une question reste à démontrer : ***quels sont les impacts de cette pratique du travail rémunéré durant l'année scolaire sur la vie des étudiantes et des étudiants et sur les études***. Il importe, au point de départ, de bien distinguer les façons

47. *Ibid.*, pp. 51-52.
48. *Ibid.*, pp. 47-50.
49. *Op. cit.*, pp. 90-93.
50. Daniel Pothier, *op. cit.*, pp. 135-136.

dont s'insère le travail rémunéré dans le projet scolaire. Là aussi les situations sont très diversifiées et les impacts ne sont pas les mêmes. Lorsque, par exemple, le travail fait partie intégrante du projet scolaire, comme dans les programmes coopératifs, les stages supervisés, les années d'internat ou les années de pratique exigées par les corporations, les expériences de travail stimulent la curiosité et la situation de pratique permet d'ancrer les connaissances théoriques. Cette forme de travail correspond au modèle idéal pour une population étudiante qui a hâte de s'intégrer à la vie réelle et qui souhaite équilibrer sa formation théorique et sa formation pratique. On peut, jusqu'à un certain point, assimiler à ce modèle officiel certaines expériences de travail faites par des étudiantes et des étudiants qui se trouvent un emploi qui s'harmonise bien avec leurs études. Ce qui permet le plus souvent de consolider le projet scolaire, tout en procurant un revenu d'appoint.

Même dans les cas où le travail rémunéré ne s'intègre pas aussi bien dans le projet scolaire, il peut également procurer des effets bénéfiques. Premièrement, il apporte, dans ces cas, des revenus essentiels à la poursuite des études. Deuxièmement, ces expériences de travail peuvent devenir des occasions de développer des habiletés, de se valoriser, de se découvrir et d'acquérir une plus grande autonomie personnelle et financière. Troisièmement, le travail permet à l'étudiante ou l'étudiant de faire l'expérience d'un cadre de vie, généralement plus contraignant que celui du collège ou de l'université, sur lequel il a moins de prise; il peut alors faire l'apprentissage de la discipline, de l'effort et de la responsabilité, apprentissages parfois négligés dans le milieu familial et le milieu scolaire. Quatrièmement, l'étudiante ou l'étudiant reçoit une évaluation et une gratification plus immédiates en rapport avec sa prestation de travail, que ce soit sous la forme de l'appréciation personnelle du patron et de ses collègues ou que cela prenne la forme du salaire; or, au collège et à l'université, il peut se passer plusieurs semaines sans qu'il reçoive une évaluation de ce qu'il fait, sans savoir s'il marche dans la bonne direction ou encore sans recevoir de stimulation pour le mettre au travail. Enfin, l'ajout d'un travail rémunéré à son horaire oblige l'étudiante ou l'étudiant à mieux gérer son temps et à mieux s'organiser. Comme on peut le voir, le travail rémunéré durant l'année scolaire peut être source d'enrichissement et d'apprentissage, il n'est donc pas de soi antinomique par rapport aux exigences du monde scolaire.

Toutefois, si les heures travaillées sont trop nombreuses et les conditions trop difficiles — travail de nuit, tâches aliénantes, conflit d'horaires — et si l'intérêt pour le travail prend peu à peu le pas sur le projet scolaire, cela peut se traduire par des échecs, des abandons, un allongement des études ou encore une mise à rude épreuve de la santé des étudiants. Sans doute est-il très difficile d'établir un lien de causalité directe entre le travail rémunéré et les difficultés scolaires; toutefois, des relations statistiques sur des grands nombres, des témoignages d'étudiantes et d'étudiants et des observations des professeurs permettent d'en évaluer les risques.

Au collège, on peut faire quelques observations[54]. D'abord, les élèves, à qui l'on demande d'évaluer l'impact du travail sur leurs études, sont très mauvais juges

54. Marcel Vigneault, *op. cit.*, pp. 10 et suivantes.

et ont tendance à sous-évaluer l'influence négative du travail. Ensuite, du point de vue du temps consacré aux études, la différence entre ceux qui ont un emploi et ceux qui n'en ont pas n'est que de deux heures par semaine, c'est-à-dire 10 heures comparativement à 12 heures. Les pressions des garçons et des filles ont-elles eu pour effet de faire baisser pour tous les exigences scolaires, la somme de travail demandée et la longueur des travaux? Enfin, lorsque le travail durant l'année scolaire dépasse 20 heures par semaine, il s'accompagne des faits suivants: le taux de réussite diminue et plus le nombre d'heures de travail augmente, plus le nombre de cours auxquels on s'inscrit diminue et plus les notes baissent également. La majorité (58,5 %) des élèves consultés par le Conseil disent trouver difficile, voire très difficile, de concilier études et emploi[51].

L'étude réalisée à l'UQAM identifie, pour sa part, les impacts suivants[52]: les étudiantes et étudiants au travail trouvent, dans plus de la moitié des cas, pénible de cumuler études à temps complet et travail pendant l'année scolaire; le travail pendant l'année scolaire réduit de 7,8 heures par semaine le temps investi dans les études, soit une journée complète; ceux qui ont un emploi assistent à moins d'heures de cours pour un même nombre de cours auxquels ils sont inscrits pendant une session; la moyenne scolaire tend à diminuer lorsque l'étudiant-travailleur consacre plus de 10 heures par semaine à son emploi, mais le phénomène devient marquant après 30 heures par semaine.

Il est étonnant de constater que ce n'est qu'après 30 heures de travail par semaine que les effets se font nettement sentir sur le nombre d'heures consacrées aux cours et aux études, sur la proportion d'abandons et sur la moyenne scolaire. On peut toutefois s'interroger sur le niveau d'exigences des études universitaires et sur la pertinence du modèle d'évaluation qui prévaut dans les institutions, à l'heure actuelle[53].

Si le travail rémunéré peut effectivement comporter des effets bénéfiques pour ceux qui y consacrent moins de dix heures par semaine, il peut nuire à la poursuite et au succès des études s'il va au-delà de cette limite et s'effectue dans des conditions difficiles. Sans compter que le régime études-travail constitue une source supplémentaire de stress et de fatigue et que plusieurs étudiantes et étudiants ont confié au Conseil qu'ils s'étaient rendus malades à vouloir mener de front ces deux carrières. Une gigiste rencontrée par le Conseil en entrevue et qui, l'an dernier, travaillait trois jours par semaine en plus de ses études à temps plein, refuse maintenant de dépasser les dix heures par semaine. Elle a pris cette décision quand elle s'est rendue compte jusqu'à quel point elle était épuisée; elle soutient que plusieurs étudiantes et étudiants vivant ce type de situation font des «burn out». Une étudiante nous confiait aussi en entrevue: «Je me suis inscrite à temps plein pour la session d'automne, mais je n'arrive pas, je vais devoir laisser tomber des cours. Si j'avais le choix, je préférerais ne pas travailler du tout pour pouvoir me concentrer davantage sur mes études.» Et un autre étudiant, d'ajouter: «C'est difficile de concilier le travail

52. Voir Lamarche, J., *op. cit.*, p. 53.
53. Dalida Poirier, *op. cit.*, pp. 186, 167, 168, 189.
54. *Ibid.*, pp. 191-192.

et les études. C'est à éviter, car les études s'en ressentent. Les étudiants ont en général des jobs exténuantes, des jobs debout, comme caissière ou emballeur. Tu arrives de l'école fatigué mentalement, puis tu te changes et tu vas te vider physiquement. Ensuite, tu reviens chez toi exténué, alors que tes travaux scolaires ne sont pas faits. Les patrons, eux, ne donnent pas de chance à l'étude, pas question de t'absenter pour étudier ou pour aller à l'examen. Est-il besoin d'ajouter que, à l'université, "1,5 % des étudiantes et étudiants interrogés par le Conseil trouvent difficile, voire très difficile, de concilier études et travail"[54]

2.2.2 Une inquiétude pour l'avenir: une intégration professionnelle caractérisée par l'inégalité des chances

Très tôt, étudiantes et étudiants ont appris que, s'ils voulaient maximiser leurs chances d'obtenir un bon emploi, ils devaient prolonger leurs études jusqu'au diplôme collégial ou même universitaire. Les statistiques sont d'ailleurs là-dessus très éloquentes: au Québec, le taux de chômage chez les 15-24 ans n'ayant qu'une huitième année était, en 1989, de 21,1 %, alors qu'il n'était que de 6,9 % chez ceux qui détenaient un diplôme d'études postsecondaires[55]. Mais d'autres messages leur rappellent aussi que, même avec un diplôme, ils ne sont pas assurés de trouver un emploi dans leur domaine d'études, qu'il y a des options gagnantes et des options perdantes, qu'il peut leur falloir du temps, variable selon les domaines, pour trouver un emploi, que celui qu'ils vont trouver risque souvent d'être temporaire et à temps partiel et peut exiger d'eux qu'ils se déplacent en région périphérique. Durant leurs études, ils vivent avec cette hantise: la perspective du chômage ou d'un emploi sous-spécialisé à la fin de leurs études tend effectivement plus inquiétante, la responsabilité à l'égard de la dette accumulée et plus incertains les projets personnels.

Qu'advient-il effectivement de l'ensemble des diplômés de l'enseignement collégial ? Selon la finalité même de la formation préuniversitaire, la grande majorité de ses diplômés (87,7 %) se dirigent vers les études et principalement vers les études universitaires (83,3 %). Les étudiantes et étudiants de sciences y vont un peu plus massivement (93,5 %) que ceux de sciences humaines (86,1 %), d'arts (82,4 %) ou de lettres (79,3 %). Parmi ceux qui se disent disponibles pour l'emploi, 88,7 % en ont trouvé un; il y a donc un taux de chômage de 11,3 %, taux qui n'a cessé de diminuer depuis 1982, alors qu'il était monté à 31,3 %. Malheureusement, on peut présumer qu'il s'est mis à remonter, ces derniers temps. Ce taux de chômage est légèrement inférieur à celui qu'on observe — soit 12,8 % — dans la population des 20 à 24 ans. La probabilité d'obtenir un emploi varie aussi selon la concentration choisie[56].

---

55. Voir l'annexe 3, question 51.

56. Arnold Beaudin, « Emploi à temps partiel et les études: une réalité » — Conférence prononcée lors de la session de perfectionnement 1990 des aides pédagogiques individuels, Québec, 1990, graphique 14, et « Les jeunes et le marché du travail au Québec, état des situations », dans ***Le Marché du travail***, vol. 10, no 9, septembre 1989, pp. 6 à 9.

57. ***La Relance au collégial, situation au 31 mars 1989 des diplômés de 1987-1988 de la formation collégiale, générale et professionnelle***, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990.

58. Voir l'annexe 1, tableau 38. On peut comprendre l'inquiétude de plusieurs, car dans certains domaines, il peut s'écouler cinq ans avant qu'on retrouve à se trouver un emploi lié à son champ d'activités.

Si 70 % de ceux qui sont en emploi déclarent un travail à temps complet, il n'y en a que 22 % qui le disent relié à leurs études, ce qui n'est pas surprenant étant donné le caractère général des études préuniversitaires. De fait, il y a 10 % plus de filles que de garçons qui obtiennent un diplôme et elles se dirigent vers l'université dans la même proportion (83 %) qui eux, mais celles qui optent pour le marché du travail subissent un peu plus le chômage (13,8 %) que leurs confrères (7,3 %).

À l'enseignement professionnel, la grande majorité des diplômés (82,7 %) se dirigent immédiatement vers le marché du travail, il y en a néanmoins 16,1 % qui choisissent de poursuivre leurs études, principalement à l'université. La proportion de ceux qui choisissent de poursuivre leurs études tend cependant à diminuer depuis 1985. Parmi ceux qui entrent dans la vie active, le taux de placement atteint 91,8 %. Il demeure supérieur ou identique à ce niveau en techniques administratives (92,9 %), en techniques biologiques (92,7 %) et en techniques physiques (91,7 %), il se situe à un niveau un peu inférieur en techniques humaines (89,2 %) ou en arts appliqués (87,8 %). Le taux de chômage (8,2 %) des diplômés en formation technique est donc plus bas que celui (11,3 %) des diplômés en formation préuniversitaire. Fait à noter également, les élèves du secteur technique du collégial ont autant de chances de se trouver un emploi que les détenteurs d'un baccalauréat universitaire.

Toutes les techniques n'offrent cependant pas la même possibilité d'emploi et de carrière dans un domaine relié aux études; il y a là une grande source d'inégalité dans les chances d'accès à la profession pour laquelle on possède une préparation immédiate. Ce sont les diplômés des techniques biologiques (91,9 %) qui se retrouvent le plus dans des emplois reliés aux études et ceux des arts appliqués (74,8 %) qui sont placés dans la situation inverse. Les diplômés des techniques biologiques et des techniques humaines ont, par ailleurs, plus de difficulté que les autres à se trouver un emploi à temps plein.

À l'enseignement technique, les diplômés sont composés de 61 % de femmes et de 39 % d'hommes. Les femmes (11,3 %) vont moins que les hommes (15,1 %) décider de poursuivre à l'université. Elles choisissent davantage le monde du travail où elles sont moins affectées par le chômage (6,2 %) que les hommes (10,4 %). Lorsque les diplômés des collèges arrivent sur le marché du travail, ils ont à subir, dans certains domaines, la concurrence des diplômés universitaires qui acceptent un emploi de moindre qualification[50]. Mais, pour l'ensemble du secteur technique, le temps moyen nécessaire pour se trouver un emploi a été de sept semaines, ce qui est relativement court. Il faut pourtant noter que les écarts sont grands d'une technique à l'autre.

Qu'advient-il également de l'ensemble des diplômés universitaires? La relance, effectuée auprès de l'ensemble des diplômés de 1985 des universités québécoises, confirme une fois de plus que les études universitaires réduisent le risque du chômage. Ce risque est en effet diminué du tiers chez ceux qui détiennent un diplôme de premier cycle — le chômage se situe à 8 % —,

---

50 Ibid., p. 36.

[51] Marc Audet, *Qu'advient-il des diplômés et des diplômées universitaires?* Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1986.

comparativement au taux observé pour l'ensemble des jeunes de 20 à 24 ans, soit 12,4 % en 1987. Chez les détenteurs d'une maîtrise, le taux de chômage observé n'est que de 5 %.

Parmi les diplômés disponibles, 91,7 % ont obtenu un emploi, dont 72,5 % dans un domaine relié à leurs études; parmi ceux qui ont un emploi relié à leurs études, 54,4 % ont un emploi considéré comme permanent. En somme, environ deux étudiantes ou étudiants sur trois ont obtenu un emploi dans leur domaine d'études et environ un sur deux a obtenu un emploi à caractère permanent. Malheureusement, les perspectives d'emploi ne sont pas les mêmes pour tous; il y a de fait de grandes disparités selon le secteur disciplinaire, le cycle, l'âge et le sexe. Les chances de trouver un emploi avec un diplôme universitaire varient beaucoup selon le secteur disciplinaire; elles oscillent entre 98,5 % en informatique et 78,2 % dans le secteur des beaux-arts et des arts appliqués, soit un écart d'environ 20 %. Les variations ont beaucoup plus d'amplitude si l'on considère la pertinence de l'emploi, soit de 98,1 % dans le secteur de la réadaptation en sciences de la santé à 44,7 % dans le domaine des lettres et des langues. Dans ce dernier domaine, seulement un étudiant ou une étudiante sur deux décroche un emploi relié aux études. Du point de vue de la permanence de l'emploi, l'informatique a un taux de 85,2 % et les beaux-arts, de 25,2 %[1].

En outre, il y a une relation entre ces trois dimensions de l'emploi: un emploi, un emploi relié aux études et un emploi permanent. Si l'on considère le rang obtenu à ces trois dimensions par les secteurs disciplinaires, les sciences de la santé et l'informatique forment un ensemble à indice élevé d'employabilité dans un domaine pertinent et à caractère permanent, à l'inverse, les lettres, les humanités, les sciences sociales, l'éducation (l'enseignement), les sciences physiques, les sciences biologiques et les beaux-arts apparaissent nettement désavantagés selon les trois aspects. Et il y a le groupe du milieu, composé principalement des mathématiques, des sciences appliquées, de l'administration, du droit et de l'éducation (orthopédagogie, psychopédagogie et autres). De fait, plus la probabilité d'obtenir un emploi est élevée, plus il y a de chance que cet emploi soit permanent[2], et moins il y a d'emplois disponibles, plus on demeure aux études.

Quelques autres faits doivent être mis en relief. Par exemple, la maîtrise augmente encore les chances d'obtenir un emploi et un emploi permanent et pertinent par rapport aux études. En outre, deux ans après la fin des études, les hommes sont proportionnellement un peu plus nombreux à s'être trouvé un emploi que les femmes, aussi bien après l'obtention d'un baccalauréat qu'après l'obtention d'une maîtrise. La différence est importante lorsqu'il s'agit d'emploi permanent: avec un baccalauréat, les hommes ont un taux d'emploi permanent de 60,2 % et les femmes, de 48,5 %; avec une maîtrise, les taux sont respectivement de 64,8 % et 55,1 %. L'âge a aussi un impact sur l'employabilité ou le chômage: en effet, chez ceux qui n'ont pas déjà d'emploi à la fin du

1. Voir l'annexe 3, tableau 86.
2. Voir l'annexe 3, tableau 87.

baccalauréat, les risques de chômage sont de 8,8 % chez les moins de 30 ans et du double — soit 17,2 % — chez les plus de 30 ans. Chez les détenteurs d'une maîtrise, le phénomène est le même mais à un degré moindre, soit respectivement 5,6 % et 11,5 %. Dans l'ensemble, autant pour les détenteurs d'un baccalauréat que pour ceux qui ont obtenu une maîtrise, il faut une vingtaine de semaines pour accéder à un premier emploi à temps complet.

Ces quelques faits saillants confirment que tous les étudiants et étudiantes n'entreprennent pas leurs études avec les mêmes perspectives, ni les mêmes promesses d'avenir. Pour plusieurs, l'inquiétude face à l'avenir est donc justifiée. Ils s'engagent dans des secteurs où l'accès au travail est plus difficile, avec l'espoir quelque peu fragile que la situation évoluera favorablement et qu'ils pourront y faire leur place. Les chances de décrocher un emploi après l'obtention d'un diplôme ne sont pas identiques pour tous. Qu'il s'agisse tout simplement de décrocher un emploi ou qu'il s'agisse de sa qualité professionnelle et de sa stabilité, les situations varient beaucoup d'un domaine à l'autre. Les étudiantes et les étudiants engagés dans des voies moins prometteuses vivent donc plus d'insécurité et d'inquiétude et risquent parfois de ne pas développer le même engagement dans leur projet scolaire et professionnel.

2.3 La relation au milieu éducatif: le sentiment d'être laissé à soi-même

La population étudiante a aussi évolué dans ses relations avec le milieu où se poursuivent les études. Ces relations s'établissent aussi bien avec l'établissement lui-même qu'avec le corps professoral, les pairs et les associations étudiantes. Dans chaque cas, on le verra, ces relations sont froides, c'est-à-dire peu actives et peu développées. Si les étudiantes et les étudiants vivent quelque appartenance ou quelque solidarité, c'est pour une bonne part, sans nul doute, à l'extérieur même du milieu éducatif qu'ils l'ont trouvée.

2.3.1 Peu de sentiment d'appartenance à l'institution

La relation des étudiantes et des étudiants avec le collège ou l'université est avant tout une ***relation fonctionnelle*** pour le plus grand nombre; elle se résume à suivre des cours. Les établissements d'enseignement semblent effectivement avoir réduit leur mission de formation à celle d'organiser et de dispenser des cours et d'offrir un certain nombre de services connexes. Ce sont assez peu des institutions de formation globale où la personne, choisissant une institution, opte pour un style de vie, une orientation particulière de la formation, un environnement éducatif unique et un milieu de vie original. L'établissement se sent peu responsable de la formation globale de ses étudiantes et de ses étudiants. Venant à l'établissement s'inscrire à un programme particulier pour obtenir un diplôme, ceux-ci doivent donc en grande partie assumer la responsabilité de leur réussite ou de leur échec.

Les entrevues de groupes menées par le Conseil ont fait ressortir, d'une manière assez générale, que le sentiment d'appartenance à l'établissement est plutôt faible; les analogies les plus souvent utilisées par les étudiantes et les étudiants, pour caractériser la relation de service qu'ils entretiennent avec le collège ou l'université, parlent de centre commercial ou de cafétéria, où ils se vouent offrir une grande variété de produits sans pouvoir en décoder pour autant les facteurs structurants ou les pôles intégrateurs.

Cette transformation dans le rôle et dans l'image de l'établissement d'enseignement supérieur provient en grande partie de la ***redéfinition de la relation au savoir***. Le mode d'organisation scolaire qui prévaut actuellement en a fait avant tout une relation purement individuelle, négligeant pour une bonne part l'importance du groupe, du rapport professeur-étudiants et de la dynamique communautaire où se développent les apprentissages. Dès l'enseignement secondaire, en effet, l'individualisation des cheminements a eu pour effet d'isoler les élèves et de leur faire porter la responsabilité hâtive de donner, par eux seuls, une signification globale à l'ensemble de leur démarche.

Certains autres facteurs peuvent accentuer ou pondérer ce manque d'appartenance à l'institution. La ***taille de l'établissement*** a généralement un impact sur le sentiment d'appartenance: il existe des cégeps régionaux de taille petite ou moyenne qui constituent pour leurs élèves un centre de référence et un milieu d'appartenance. La ***durée du séjour*** importe également beaucoup: au cégep, surtout au secteur préuniversitaire, les élèves, après avoir passé une première année à se familiariser avec un nouveau type d'établissement scolaire, commencent à s'intégrer au moment même où, normalement, ils terminent leurs cours[63]. Le système d'enseignement supérieur à deux paliers, en morcelant le cheminement, rend de fait plus difficile l'adaptation et l'intégration. La situation varie aussi selon le ***secteur d'enseignement*** et le domaine d'étude; ainsi, au secteur technique, les élèves appartiennent à un département, ont un programme plus structuré et un contact plus suivi avec les professeurs, de sorte qu'ils développent plus rapidement un sentiment d'appartenance à un programme qui correspond d'ailleurs souvent à une profession. Le même phénomène se produit également dans certains programmes universitaires de type professionnel.

Les relations entre les élèves et l'établissement ont aussi ***tendance à se formaliser et à se légaliser***, comme cela se produit dans les grands ensembles. Les mesures légales, telles la charte des droits des étudiants, la présence d'un ombudsman, la participation statutaire aux instances ou la loi sur la reconnaissance des associations tentent de redonner aux élèves une place qu'ils n'ont plus, mais elles situent du même coup les rapports entre la population étudiante et les établissements sur le plan du droit et de la loi.

Pour répondre à la grande demande des vingt-cinq dernières années, les collèges et les universités ont en outre fait porter leurs ***efforts sur les besoins formels*** ouvrir des places, développer des programmes, favoriser la recherche et construire des salles de cours. Malheureusement, d'autres besoins moins tangibles, ayant trait aux relations avec la population étudiante et à la place que les établissements lui réservent dans l'ensemble de leurs préoccupations, semblent avoir été négligés.

---

63 Fin collaboration, *Les Étudiants de cégep*, *op. cit.*, p. 137.

2.3.2 Peu de communication avec les professeurs

Dans les collèges, d'abord. Concernant la disponibilité des enseignants et des enseignantes dans les collèges, un large consensus (89 %) s'est dégagé parmi les élèves interviewés par le Conseil : elle semble satisfaisante en ce qui concerne les questions proprement scolaires. Règle générale, en effet, il est assez facile d'avoir un rendez-vous pour obtenir des explications d'ordre scolaire. Toutefois, les élèves déplorent le fait que le personnel enseignant soit moins disponible pour des échanges plus larges et plus personnels. Cette expérience vécue par des nouveaux arrivants indique bien le caractère plus impersonnel et plus fonctionnel des rapports entre enseignants et élèves. En outre, le groupe de professeurs change à chaque session; il est alors difficile de développer une relation maître-élève le moindrement durable[64].

D'autres élèves vont plus loin. Pour eux, il devint très vite évident que deux solitudes se côtoyaient dans le milieu collégial : celle des professeurs et celle des élèves[65]. « Ils ne se souviennent pas de ton nom ou de qui tu es… ils ont tellement d'étudiants, on ne peut pas les en blâmer, disent-ils. Il n'en demeure pas moins que ces élèves appréhendent de se perdre dans la foule et d'être voués à l'anonymat. Cette angoisse se manifeste d'ailleurs parfois par un retrait progressif du monde des études[66].

Étant donné le grand nombre des élèves, la tentation est grande pour le personnel enseignant de les considérer comme une réalité fluide plus ou moins indistincte. À cela s'ajoute le décalage culturel assez considérable entre le personnel enseignant et les élèves actuels, ils n'appartiennent manifestement plus à la même génération. Pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, le monde étudiant est de plus en plus difficile à saisir à cause même de son hétérogénéité.

Il y a manifestement dans les collèges des lacunes importantes du côté d'un encadrement personnalisé des élèves. De tous les aspects de l'enseignement collégial, l'encadrement des élèves présente le taux de satisfaction le plus faible. Selon un sondage SORECOM mené en 1986 sur l'image des cégeps, on est insatisfait de l'attention donnée aux étudiants, tant par la direction que par les professeurs[67]. « Même si, ces dernières années, il y a eu de gros efforts, l'encadrement de beaucoup d'étudiants demeure scandaleusement déficient[68]. On laisse trop facilement et trop rapidement les élèves à eux-mêmes sous prétexte qu'ils doivent développer leur autonomie.

Le mode d'organisation des collèges ne favorise sans doute pas l'émergence d'une dimension communautaire. On y retrouve plutôt une direction, un personnel enseignant et une population étudiante vivant dans des mondes

---

64. Hélène Gignac, *Contre un collégial commercial*, [s'adapter] dans ***Perspectives*** (octobre 1986), p. 130.
65. Hermann Viens, « Le monde selon les étudiants du collégial » dans ***Pédagogie collégiale*** vol. 1 no 3, février 1990, pp. 13-16.
66. ***Ibid.*** p. 14.
67. Louise Cournoyer, ***Les Cégeps, question d'avenir***, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 45 (coll. « Dossiers »).
68. ***Ibid.*** p. 45.

fermés et parallèles. Le cloisonnement des structures, l'absence de communication verticale et le repli de chacun sur sa tâche empêchent trop souvent l'émergence d'un contexte de collaboration et d'un milieu d'appartenance.

Dans les universités, également Il semble encore plus difficile pour les étudiantes et les étudiants de pouvoir rencontrer les professeurs en dehors des cours ou de pouvoir obtenir des services personnalisés. Au cours des dernières années, la société et les universités ont fait pression sur les professeurs pour qu'ils s'engagent davantage dans des activités de recherche. Les universités et les professeurs sont d'ailleurs évalués en fonction du volume de recherches qu'ils gèrent et du nombre de publications dont ils sont responsables. Si cette relance de la recherche était vitale pour les universités, elle a entraîné des effets pervers dont la population étudiante fait encore actuellement les frais.

Peu à peu, beaucoup de professeurs de carrière se sont désengagés de l'enseignement, laissant cette tâche moins valorisée, surtout au premier cycle, à des chargés de cours qui, eux, ne peuvent assurer la même présence à l'université ni le même encadrement des étudiantes et des étudiants. En favorisant la recherche, on a installé un déséquilibre dans les responsabilités des professeurs, aux dépens de l'enseignement et de la formation de la population étudiante. La pédagogie, comme mode de relation privilégiée entre professeur et étudiant, a été reléguée au second plan.

Bien des étudiantes et étudiants rencontrés dans le contexte des entrevues que nous avons menées nous ont dit que, pour les enseignants, enseigner, ce n'est pas leur priorité; ils aiment mieux faire de la recherche et ils nous le disent ouvertement. Un étudiant semblait exprimer le point de vue de plusieurs en affirmant : « Les trouver, c'est une chance. Ils ne sont pas souvent à leur bureau. Quand ils disent que tu deviens autodidacte à l'université, ils ont entièrement raison[69] ».

Il est de plus en plus évident que cet élément stimulant de la formation supérieure qu'est la poursuite, dans les cours et en dehors des cours, de discussions et d'échanges, est une réalité qui semble périmée, peut-être même devenue impensable à l'heure présente. Sauf peut-être aux études avancées, cette symbiose entre un professeur et ses étudiants n'existe plus. Le maître qui faisait école, en poursuivant avec ses étudiantes et ses étudiants un dialogue fondé sur la recherche et la transmission du savoir, est-il un phénomène en voie de disparition? L'université est-elle devenue un milieu où les professeurs sont en concurrence pour l'obtention de budgets de recherche et où la compétition et la méfiance prennent le pas sur la collaboration et l'ouverture? Les professeurs ne sont-ils pas eux-mêmes très isolés et solitaires au sein de leur département? Si tel est le cas, il n'est alors pas étonnant que les étudiantes et les étudiants ressentent les effets négatifs d'un tel climat. D'autant plus,

69. Voir : Henri Hamel, ***Enquête sur les conditions d'études et de vie des étudiants de l'Université Laval***, Québec, Université Laval, Service d'orientation, de counseling et de vie étudiante, 1980. Selon cette enquête, les deux tiers des étudiants considèrent comme faible l'existence des relations avec les professeurs (p. 31).

d'ailleurs, que les relations entre les professeurs et les étudiants semblent aussi avoir tendance à se formaliser et à prendre le ton de la négociation, plutôt que celui d'un échange productif et d'un dialogue formateur.

2.3.3 Des relations avec les pairs et une vie sur le campus peu développées

Dans ces immenses établissements que sont les collèges et les universités, où généralement les étudiantes et les étudiants ne viennent que pour vaquer à leurs activités scolaires -programmées-, la vie sociale et les relations interpersonnelles sont peu développées. D'ailleurs très souvent, les conditions — le surpeuplement, la dispersion des lieux de cours, l'absence de lieux propres à certains programmes, la foule et le bruit dans les lieux communs, le manque de lieux appropriés permettant les rencontres — ne favorisent pas le développement de la vie sociale sur le campus.

En dehors des cours et de certaines activités connexes, la plupart des étudiantes et des étudiants quittent leur établissement pour organiser leur vie personnelle et sociale autour d'un petit groupe d'amis, au sein de la famille ou dans la communauté culturelle. En un sens, les collèges et les universités sont de moins en moins des lieux d'intégration sociale et les étudiants, dans leur ensemble, ont aussi une vie compartimentée en fonction de leurs différents rôles et de leurs diverses occupations. Pourtant, sur les campus, un grand nombre d'activités sociales ou d'outils culturels sont disponibles — journal, théâtre, clubs de toutes sortes —, mais peu d'étudiants y participent. Les sports et les «parties» sont sans doute les activités qui attirent le plus de monde. Il en résulte que les étudiantes et les étudiants se connaissent de moins en moins. À l'anonymat entre le personnel professoral et la population étudiante s'ajoute donc souvent un anonymat entre les étudiantes et les étudiants eux-mêmes. À un point tel que des étudiantes et étudiants d'un même cours ont fait connaissance et se sont parlé pour la première fois, lors de l'une des entrevues de groupe menées par le Conseil.

Sans doute, y a-t-il des variations, selon l'importance du centre urbain, la taille de l'établissement et la nature du programme. En région, étudiantes et étudiants se connaissent mieux et participent davantage aux activités organisées sur les campus. Dans les programmes où les activités sont très structurées autour des laboratoires ou des ateliers, il se crée entre tous des liens beaucoup plus étroits et stables. Dans certains programmes, il se crée même une mentalité de camaraderie et une participation plus intense qu'ailleurs.

La situation qui prévaut à l'université, du point de vue de l'intégration sociale, apparaît encore plus éclatée qu'au collège. De façon générale, les témoignages recueillis lors des entrevues de groupe ne présentent pas, quoique les situations soient très variées, un fort attachement de l'étudiant ou de l'étudiante à son groupe et un fort sentiment d'appartenance à son établissement. En général, le campus n'est pas vu comme un milieu de vie: les relations entre les professeurs et les étudiants du baccalauréat seraient souvent inexistantes et l'ensemble des étudiants ne se connaissent pas entre eux. Étudiantes et étudiants ont le sentiment d'être laissés à eux-mêmes dans ce qui passe pour être un bain d'autonomie. Ainsi, «dans cette course entre leur emploi et leurs

cours, ils se retrouvent isolés. Parce qu'ils ont peu de temps, ils éprouvent de la difficulté à se faire des amis, à travailler en équipe (encore faut-il avoir un horaire compatible), à se créer un milieu social et un milieu de vie[70].

2.3.4 Des liens ténus avec les associations étudiantes

Les associations étudiantes ont bien évolué depuis le début des années 60. Elles s'étaient alors définies comme mouvement syndical dont l'objectif global était la conscientisation de la masse étudiante et même de l'ensemble de la société à la nécessaire réforme de l'éducation.

Elles ambitionnaient de mener le combat sur tous les fronts — universitaire, national et international — en même temps. Les associations alors les plus actives étaient les associations générales et les associations nationales. L'orientation générale et le dynamisme du mouvement étudiant ont suivi la courbe de l'évolution politique et sociale de l'ensemble du Québec, marquée par des temps forts et des ruptures, depuis le début des années 60.

À la fin des années 70, s'est posé avec plus d'acuité le problème de la reconnaissance et du rôle des associations étudiantes. La Commission d'étude sur les universités et le Conseil des universités ont tour à tour abordé cette question. D'un colloque organisé en 1980 par le Conseil des universités, il ressort que les principales préoccupations des étudiants étaient alors: la reconnaissance d'un rôle actif de l'étudiant à l'université et la mise en place de mécanismes propres à garantir l'exercice de ce rôle, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel; la reconnaissance des associations existantes et leur financement; la définition d'une charte des droits; la participation réelle à la prise de décision[71].

En 1983, l'Assemblée nationale adopte la Loi sur l'accréditation et le financement des associations d'élèves ou d'étudiants, communément connue sous le nom de loi 32. Cette loi fournit enfin un cadre juridique, financier et réglementaire, permettant aux associations étudiantes d'exister officiellement et d'être reconnues. Elle confirme le droit fondamental d'association et garantit aux associations un certain nombre d'avantages qui vont en assurer l'exercice: la perception par l'établissement des cotisations pour l'association accréditée, le pouvoir de nommer les étudiantes et les étudiants qui siégeront dans les diverses instances de l'établissement et le droit d'avoir un local, des tableaux d'affichage et la liste de tous les étudiants. L'accréditation peut s'appliquer à différents niveaux de regroupement: la faculté ou la famille, l'établissement et même un ensemble d'établissements.

La forme d'association reconnue par la loi permet sans doute aux étudiants et aux étudiantes d'agir collectivement et de jouer un rôle de groupe de pression, mais elle ne leur donne pas les mêmes droits, ni les mêmes pouvoirs dont disposent les autres groupes à l'intérieur de l'établissement. Néanmoins, cette loi reconnaît les étudiantes et étudiants comme collectivité; elle leur fournit

---

70. Louise Corriveau, ***op. cit.***, p. 78.

71. Conseil des universités, ***Avis du Conseil des universités au ministre de l'Éducation sur la place des étudiants dans l'université***, Québec, 1981, p. 1.

explicitement le droit de s'organiser malgré les réticences administratives et elle leur fournit des sources de financement et des conditions matérielles de travail. Ce nouveau contexte a, sans aucun doute, joué dans l'amélioration de la vie associative sur les campus.

Dans les établissements, outre les associations départementales ou facultaires et les regroupements d'associations, il y a aussi un grand nombre d'associations parascolaires créées autour d'un point d'intérêt qui peut être, par exemple, scientifique, littéraire, régional, religieux ou ethnique. Cette diversité d'associations témoigne une fois de plus de la grande hétérogénéité de la population étudiante.

Sur le plan national, il y a présentement quatre regroupements d'associations: la Fédération étudiante collégiale du Québec (FECQ), qui ne regroupe que des associations de collèges; la Fédération des étudiants universitaires de Québec (FEUQ), qui ne comprend que des associations universitaires; l'Association nationale des étudiantes et des étudiants du Québec (ANEEQ), qui regroupe les associations d'un certain nombre de collèges et d'universités; et le Mouvement des étudiants et des étudiantes du Québec (MEEQ), qui se veut une confédération de la FECQ et de la FEUQ.

De façon globale, les associations étudiantes, surtout au niveau institutionnel, sont beaucoup plus dynamiques qu'il y a dix ans. La nature de leurs préoccupations a beaucoup changé; alors qu'auparavant elles privilégiaient les grandes questions politiques et voulaient agir sur l'ensemble de la société, aujourd'hui elles se centrent davantage sur ce qui se passe à l'intérieur de l'établissement et se préoccupent de développer des services.

Néanmoins, il demeure encore de grands dossiers qui continuent de préoccuper la plupart des associations. Outre ceux des frais de scolarité et de l'aide financière aux étudiants, certaines veulent également aborder plus concrètement le dossier de la qualité de l'éducation, ce qui inclut la question de l'évaluation, de la persévérance et des conditions offertes aux étudiantes et aux étudiants diplômés pour mener leurs travaux à l'université. Il y a aussi l'idée d'une charte des droits des étudiants qui, après avoir fait l'objet d'une entente à l'Université Laval, est étudiée attentivement dans d'autres établissements.

Les associations étudiantes se sont en outre lancées dans la gestion de certains services, tels que la photocopie, les casse-croûtes, les cafés-bars et les agences de voyage, qui constituent des sources supplémentaires de financement. Les associations réclament d'ailleurs la gestion de toutes les activités étudiantes ou du moins proposent à l'université un partenariat dans la gestion de ces activités. Certaines associations sont devenues de véritables PME à l'intérieur du collège ou de l'université; elles fournissent de l'emploi et elles constituent souvent des expériences fort valables de gestion.

Les étudiantes et les étudiants ont longtemps réclamé la participation aux instances décisionnelles et administratives des collèges et des universités; maintenant que les portes leur sont assez généralement ouvertes, ils se retrouvent devant un foisonnement de conseils, de comités et de commissions, où ils ont beaucoup de difficulté à se retrouver, compte tenu de la complexité

des dossiers, du peu d'étudiants qui se montrent intéressés et du peu de temps que chacun peut véritablement leur consacrer. Ainsi, le dossier pédagogique, qui normalement devrait être le premier à les intéresser, leur échappe pour une bonne part: le plus souvent, ils sont mal préparés et insuffisamment instrumentés pour l'aborder. Il y a aussi la perception que les associations étudiantes ne sont pas suffisamment considérées comme des partenaires valables lorsqu'elles formulent des attentes et des besoins auprès des services de l'université[72].

D'un côté, si les associations locales ont retrouvé une nouvelle vigueur, leur concertation sur le plan national demeure encore très difficile, à cause des différences idéologiques et stratégiques qui continuent à les séparer. D'un autre côté, si certaines associations étudiantes locales ont fait la preuve de leur habileté à gérer des services, tout en offrant un meilleur produit à meilleur coût, il y a aussi des expériences de mauvaise gestion financière qui posent des questions sur la préparation de certains leaders, surtout à l'enseignement collégial, à gérer d'aussi gros budgets.

Même si la reconnaissance, par les établissements, des associations étudiantes est maintenant chose acquise, même si les associations disposent d'un financement prélevé à la source lors de l'inscription et même si les associations accréditées sont les interlocuteurs officiels des établissements, les associations étudiantes rencontrent à présent des difficultés à maintenir un lien avec leurs membres. À cause du ***peu d'intérêt que la grande majorité des étudiantes et des étudiants manifeste envers leurs associations***, de leur peu d'engagement pour y jouer un rôle actif et même de leur faible participation lors des assemblées et des élections, ces associations souffrent d'un «complexe de légitimité et de représentativité» lorsqu'elles doivent parler au nom de la population étudiante, surtout sur des questions controversées.

Cette désaffection de la population étudiante vis-à-vis de ses associations, semblable à celle de l'ensemble de la population face à ses institutions syndicales ou politiques, tient à plusieurs raisons. Elle proviendrait, premièrement, de la perception que les associations ont, en réalité, peu de pouvoir pour influencer les décisions qui les concernent; deuxièmement, du fait que les étudiantes et les étudiants trouvent d'autres moyens plus directs pour faire valoir leurs droits; troisièmement, du fait qu'ils préfèrent se retrouver à un niveau plus significatif et plus proche de leurs préoccupations et de leurs besoins individuels; quatrièmement, du fait qu'ils éprouvent peu d'attachement pour leur institution et qu'ils témoignent de l'absence d'une conscience de groupe; cinquièmement, du fait que la pratique du travail rémunéré freine grandement l'engagement et la participation des étudiantes et des étudiants aux instances collégiales ou universitaires, comme aux associations.

La population étudiante ne recherche plus l'affrontement global; elle est plutôt prête à s'attabler pour trouver en commun des solutions à des problèmes concrets qui la touchent. Elle veut s'engager dans des actions qui auront un

---

72. Claude Garon, «Pour augmenter la persévérance aux études universitaires, créer un sentiment d'appartenance à la communauté», dans ***Cité éducative***, vol. 6, no 3, janvier-février 1991, p. 25.

effet tangible dans la vie concrète. Elle préfère agir ponctuellement sur des problèmes concrets, que de participer à des structures administratives où elle se sent mal équipée et où elle ne voit pas l'impact de sa participation. Si les étudiantes et les étudiants ont obtenu des mécanismes leur permettant de se faire reconnaître des droits dans une organisation à caractère bureaucratique, bon nombre sentent maintenant l'urgence d'agir non plus sur l'intégration juridique dans les structures, mais sur l'intégration sociale et professionnelle dans des communautés centrées sur l'objectif d'une formation qui soit plus fondamentale et plus globale. Ces préoccupations se font principalement jour chez les étudiantes et les étudiants diplômés. Nombreux sont ceux qui recherchent des lieux d'intégration et d'appartenance, où ils pourront nouer les liens de solidarité qui leur manquent.

* *
*

La population étudiante a donc changé, non seulement sur le plan de sa morphologie, mais également sur celui de sa physiologie. Ses traits se sont en effet modifiés, si l'on prend en considération le sexe, l'âge, l'origine ethnique, l'appartenance socio-économique et la formation préparatoire. Mais c'est également son mode de fonctionnement qui s'est transformé, si l'on jette un regard du côté de ses relations aux études, à l'emploi rémunéré et au milieu scolaire. En un sens, c'est plus que la configuration extérieure qui est maintenant différente; il s'agit aussi d'un ensemble de relations vécues autrement et qui prennent racine dans des transformations subies chez les étudiantes et les étudiants eux-mêmes.

CHAPITRE 3:

DES DÉFIS INÉDITS D'APPRENTISSAGE, DE PÉDAGOGIE ET DE GESTION

L'accessibilité généralisée de l'enseignement supérieur a entraîné un élargissement de l'éventail de la population étudiante et résulté en une grande diversité du point de vue du sexe, de l'âge, de l'origine ethnique, du statut socio-économique ou de la formation préparatoire des étudiantes et des étudiants. Au moment où se produisait cette montée des taux d'accessibilité, se produisaient aussi des transformations profondes dans les rapports que la population étudiante établissait avec les études, le travail rémunéré et le milieu éducatif. Diversité et transformations ou encore hétérogénéité et nouveauté de la population étudiante constituent aujourd'hui des défis de taille auxquels ne peuvent échapper ni les établissements d'éducation ni les étudiantes et les étudiants eux-mêmes. Au fait, il y a là, pour tous, des enseignements à tirer.

Ce chapitre traite des défis à relever et des enseignements à tirer, se rattachant à l'une ou l'autre des caractéristiques de la population étudiante analysées aux chapitres précédents. Ces défis et ces enseignements concernent aussi bien l'apprentissage que la pédagogie et la gestion; ils interpellent les gestionnaires, le personnel enseignant et la population étudiante elle-même. On en dégage ici les plus importants, qui constituent l'essentiel des ***dix sections*** qui forment ce chapitre.

3.1 Augmenter, par delà les chances d'accès, les chances de réussite

L'évolution des aspirations au sein de la population en général et les politiques favorisant l'accessibilité de l'enseignement supérieur ont eu pour conséquence d'accroître considérablement la demande à l'égard de l'enseignement collégial et de l'enseignement universitaire. Elles ont eu pour effet d'y attirer des groupes qui ont pu, par le passé, s'en sentir littéralement exclus. Il y a donc maintenant, au sein des établissements d'enseignement supérieur des hommes et des femmes, des jeunes et des adultes, des personnes de toutes les communautés culturelles, des étudiantes et des étudiants issus de toutes origines socio-économiques et possédant des formations préparatoires aux études supérieures fort disparates. Cette population qui a changé à la fois dans sa morphologie et dans sa physiologie — dans ses traits et son fonctionnement — a besoin, plus que jamais, que les établissements d'enseignement supérieur lui accordent toute l'attention nécessaire: n'est-elle pas, en définitive, leur plus profonde raison d'être, par delà les préoccupations concernant les programmes, les locaux, le financement ou les personnels?

Les chances d'accès, tant s'en faut, ne sont pas les mêmes pour tous ces groupes de la population. Qu'il suffise de rappeler que les garçons accèdent moins que les filles aux études supérieures et y persévèrent moins; que les filles hésitent encore à s'engager dans certains domaines d'études; que des obstacles financiers et culturels freinent encore l'accès de certaines populations socio-économiquement défavorisées ou éloignées des grands centres; que les communautés culturelles ne sont pas toutes équitablement représentées, certaines ayant sur d'autres bien des longueurs d'avance; que des populations adultes se sentent encore exclues.

Qui plus est, malgré des chances d'accès qui se sont tout de même grandement améliorées, ce sont maintenant les chances de réussite qu'il importe de promouvoir au sein de cette population étudiante fort diversifiée. L'accueil assez généralisé des divers groupes constitue un acquis remarquable; mais il n'est pas suffisant. Il faut maintenant les accompagner jusqu'à la réussite

éducative : cela renvoie, on y revient plus loin, à des défis de gestion et de pédagogie pour les établissements[1]. Mais il convient aussi de rappeler qu'une telle réussite n'est possible que si les étudiantes et les étudiants eux-mêmes s'engagent intensément dans leur projet de formation.

C'est dans cet esprit que le Conseil :

1. **rappelle que *les étudiants et étudiantes constituent la raison d'être* des établissements d'enseignement supérieur et *l'objet central de leur mission*;**
2. **juge essentiel de réaffirmer la *nécessité de poursuivre l'objectif d'accessibilité de l'enseignement supérieur* et de *maintenir les politiques et les pratiques qui la favorisent*;**
3. **rappelle que les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité non seulement d'*accueillir cette population diversifiée*, mais également de *conduire le plus grand nombre*, par des stratégies à la fois respectueuses de la qualité de la formation et adaptées aux différents groupes, *jusqu'à la réussite éducative*.**

Il faut prendre acte du fait que la population étudiante de l'enseignement supérieur est maintenant majoritairement une population féminine. Il y a là une prépondérance des femmes qui ressemble davantage à une tendance profonde qu'à un simple accident de parcours. Non seulement les femmes ont-elles comblé le retard qu'elles y avaient, mais elles sont présentement en voie d'effectuer un renversement de situation. Filles et garçons, hommes et femmes, on l'a noté, ont des attitudes, des comportements et des résultats différents, tant sur le plan des études obligatoires que sur celui des études supérieures.

Le chemin parcouru par les femmes, depuis vingt ans, est remarquable aussi bien en ce qui concerne l'accès que la réussite. Elles ont appris que leur insertion professionnelle dépendait du temps et de l'énergie qu'elles consacreraient à leurs études et de leur nécessaire réussite éducative. Elles y ont sans doute vu le moyen par excellence de se faire reconnaître à égalité sur un marché du travail encore souvent inéquitable à leur égard. Le mouvement de scolarisation et de qualification des femmes est fort; il semble devoir se poursuivre dans les prochaines années. Aux établissements de l'accueillir et de l'encourager.

Mais les jeunes garçons et les hommes affronteront bientôt un problème dont il leur faut dès maintenant prendre conscience. Dès le primaire, ils sont plus nombreux à accumuler des retards. Au secondaire, ils sont plus nombreux à cumuler les échecs et à abandonner; à l'enseignement supérieur, ils sont moins nombreux à s'inscrire et plus nombreux à abandonner. Pour une part notable, ils sont certainement responsables de leurs échecs et de leurs abandons. Leurs attitudes et leurs comportements face aux études — certains croient pouvoir se débrouiller facilement dans la société, même en ne possédant aucun diplôme — annoncent une performance mitigée sur le plan de la réussite éducative.

1 Voir CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, chapitre 2, ***L'Orientation scolaire et professionnelle [...]***, sections 4.7 et 5.6.

Mais les établissements y ont aussi leur responsabilité. Dès les études primaires et secondaires, ils semblent moins bien adaptés à la psychologie des garçons; à l'enseignement supérieur, ils ne leur offrent pas, de toute évidence, le soutien, l'attention et l'accompagnement dont ils auraient besoin. Les établissements d'éducation doivent offrir aux jeunes garçons et aux hommes en difficulté, à toutes les étapes de leur cheminement scolaire et de la façon la plus appropriée à leurs attentes, les services, le soutien et l'accompagnement dont ils ont un urgent besoin. Le personnel enseignant notamment, du primaire à l'université, doit être davantage sensibilisé aux difficultés particulières qu'éprouvent les jeunes garçons et les hommes dans leur cheminement de scolarisation et de qualification[2].

C'est toute la société qui risque à nouveau de souffrir d'un déséquilibre dont elle a déjà longtemps souffert. Car au cheminement scolaire et professionnel tronqué des femmes semble devoir succéder celui des hommes. Une société ne peut se payer un tel déséquilibre dans le développement de ses ressources humaines.

C'est pourquoi le Conseil:

4. recommande que les établissements, tout en *continuant de promouvoir l'accès des femmes à l'enseignement supérieur*, se préoccupent de *valoriser la démarche éducative auprès des jeunes garçons et des hommes* et de mettre sur pied des *mesures de soutien et d'accompagnement qui favoriseront leur persévérance aux études*.

3.2 Reconnaître la diversité des cheminements et soutenir la pédagogie différenciée

Les populations étudiantes jeunes et adultes ont des cheminements différents, qui trouvent leur origine non seulement dans les expériences acquises et les motivations effectives, mais également dans les attentes pédagogiques et les projets scolaires. La population étudiante plus jeune, parvenue à l'enseignement supérieur, a généralement suivi un cheminement continu et baigné dans un contexte d'apprentissage proprement scolaire. Son expérience de vie, bien que réelle, n'en est pas moins limitée; ses acquis scolaires récents sont assez facilement identifiables, son projet de scolarisation et de qualification est souvent loin d'être bien défini. La population étudiante plus âgée, pour sa part, a souvent connu des cheminements variés et complexes, expérimenté le travail et le chômage et assumé des responsabilités familiales. Ses motivations sont également souvent ancrées dans des projets de vie concrets et assez bien définis et elle souhaite fortement des contenus de cours qui se rattachent à ses expériences, à ses démarches et à ses aspirations.

Aux extrêmes, ces deux groupes ont des attentes et des besoins différents que les établissements ont à gérer et que les pédagogues ont à prendre en compte. Cependant, il arrive aussi que, entre ces deux extrêmes, leurs caractéristiques tendent à se rapprocher sur une sorte de ligne médiane. Étudiantes et étudiants

2. Voir: CSE, ***L'Orientation scolaire et professionnelle* [...]**, chapitre 2.

jeunes combinent de plus en plus le travail rémunéré et les études, eux aussi souhaitent davantage un enseignement qui se rattache à leur expérience et qui leur permette d'intégrer les diverses composantes de leur mode de vie; eux aussi commencent à s'inscrire dans des formations supérieures courtes et certains d'entre eux quittent les études et y reviennent à peine quelques mois ou une année plus tard.

Quoi qu'il en soit, il existe bel et bien au sein des établissements d'enseignement supérieur des populations «plus jeunes» et des populations «plus âgées». Entre les types en quelque sorte purs du jeune et de l'adulte, existe toute une gamme de profils, dont on ne sait finalement plus trop s'ils appartiennent au monde des jeunes ou à celui des adultes. Le fait est, une fois de plus, que la diversité existe et qu'elle doit être prise en considération. Cela peut signifier qu'il faille constituer ici des groupes plus homogènes ou offrir là des services éducatifs adaptés ou encore qu'il faille tantôt s'ouvrir aux approches développées en andragogie ou tantôt mettre en place des modèles organisationnels souples[3].

C'est dans cet esprit que le Conseil

5. rappelle que les établissements d'enseignement supérieur doivent *reconnaître, dans leur organisation concrète, la diversité des besoins et des cheminements des populations étudiantes plus jeunes et plus âgées;*

6. recommande que les établissements apportent leur *appui au personnel enseignant*, dans la *mise en oeuvre des formes et des pratiques de la pédagogie différenciée*.

3.3 Développer la compétence culturelle [4]

L'hétérogénéité qui découle de la présence, au sein des établissements d'enseignement supérieur, d'une multiplicité de personnes d'origines ethniques diverses constitue certes un enrichissement puisqu'elle permet de reproduire en microcosme la diversité même de la façon de vivre la condition humaine. Mais cette présence de «l'autre» est en même temps pour tous un formidable défi : elle remet en question des certitudes et des schémas de référence; elle fait éclater des visions du monde partielles et limitées; elle amène à repenser l'héritage culturel et les valeurs qui font vivre.

Les établissements vivent, entre leurs murs, ce que la société vit dans son ensemble. Il ne leur est pas plus facile qu'à d'autres institutions de faire que s'établissent des relations dynamiques et positives entre les divers groupes culturels, d'une part, et entre les groupes immigrants et une société d'accueil

---

3. Voir CSE, ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, section 2.1.

4. Le Conseil parle ici de «compétence culturelle», comme il a parlé ailleurs de «compétence éthique». Il s'agit là d'une de ces compétences que doit permettre d'acquérir une solide formation générale. La compétence culturelle dont on parle comporte deux dimensions inséparables : l'ouverture culturelle, d'un côté, le respect de son identité culturelle, de l'autre. Il en va de même de la société dans son ensemble : elle doit s'ouvrir à l'altérité culturelle, en favorisant en toute légitimité l'intégration à la culture d'accueil.

dont l'une des responsabilités majeures est toujours l'intégration culturelle, d'autre part. Les relations interculturelles ne vont pas de soi; elles requièrent précisément pour tous une éducation à l'altérité, qui amène à dépasser les perceptions, les comportements et les jugements stéréotypés et refermés sur soi.

Le personnel enseignant lui-même ressent, au cœur de ses activités éducatives essentielles, les défis que lui lance la diversité ethnique: adapter des contenus, ajuster des pratiques d'enseignement, se faire comprendre, interpréter des réactions inusitées. Le personnel enseignant est donc convié à cheminer dans une ouverture culturelle, qui exige de surmonter certaines difficultés et de développer des attitudes profondes d'accueil.

En définitive, ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui doivent se donner des orientations institutionnelles claires et soutenir, en conséquence, leur personnel enseignant. Ces orientations ont trait, par exemple, à l'accueil, à l'information concernant la société québécoise, à la maîtrise de la langue d'enseignement ou à la formation des personnels. Elles concernent aussi les ponts à jeter entre la société d'accueil et les groupes immigrants et entre les groupes immigrants eux-mêmes. Elles ont trait à la mise en œuvre de stratégies d'intégration culturelle et de dialogue interculturel. Elles débouchent également sur des sessions de perfectionnement, des lieux et des moments d'échange et de travail en commun.

Mais ce qui est requis, plus profondément encore, c'est d'abord le développement de la dimension culturelle et interculturelle de la mission éducative de l'établissement. C'est dire alors que tout discours éducatif et toute pratique pédagogique sont invités à se déployer dans une perspective d'ouverture culturelle et, finalement, d'accueil de l'autre dans sa différence culturelle. Mais le développement de cette dimension interculturelle de l'éducation exige, à son tour, que le personnel enseignant acquière pour lui-même et aide les étudiantes et les étudiants à acquérir de leur côté la compétence culturelle, c'est-à-dire cette aptitude profonde à s'ouvrir à la culture de l'autre dans le respect de sa propre identité culturelle ou encore cette distanciation à l'égard de la culture qu'on s'est pourtant appropriée et qui permet d'accueillir l'altérité[5]. Une telle compétence s'avère nécessaire non seulement sous l'angle de l'acquisition d'une formation intégrale, mais également sous celui de la future pratique professionnelle dans un monde culturellement hétérogène.

C'est pourquoi le Conseil:

7. rappelle que les établissements d'enseignement supérieur doivent être soucieux d'*accomplir leur mission éducative en y intégrant la dimension interculturelle* et de se donner, à cet égard, des *orientations institutionnelles claires*;

8. recommande que les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre des *pratiques qui favorisent l'acquisition*, par le personnel enseignant et la population étudiante, de la *compétence culturelle*.

---

5. Voir: CSE, ***Les Défis éducatifs de la pluralité***, chapitre 2.

3.4 Soutenir les étudiantes et les étudiants en difficulté ou défavorisés

Si la politique de démocratisation de l'éducation à tous les ordres d'enseignement a effectivement facilité l'accès à l'enseignement supérieur, elle n'a pas pour autant donné à tous et à toutes des chances égales d'accès. De fait, les jeunes issus de milieux affectés par la pauvreté chronique et marqués par le sous-développement économique ont moins de chances que d'autres de terminer leurs études secondaires. Leur passage à l'enseignement supérieur est également réduit, du fait que les valeurs familiales et les attentes du milieu n'y prédisposent pas davantage. Il faut cependant noter que les cégeps ont joué un rôle majeur dans l'accès de ces populations à l'enseignement supérieur et qu'ils ont contribué à réduire l'écart culturel à franchir, de l'école secondaire à l'université.

Même si les chances d'accéder à l'enseignement supérieur se sont étendues à une population socio-économiquement plus diversifiée, la poursuite des études et la persévérance jusqu'à la réussite demeurent significativement moins prononcées dans les milieux plus défavorisés. Effectivement, plus le jeune est d'origine modeste, plus il risque de quitter l'école tôt. Il en va de même de l'adulte : plus il appartient à un milieu défavorisé, moins il participe à l'éducation des adultes offerte dans les établissements.

Pour poursuivre leurs études, bien des étudiantes et des étudiants économiquement défavorisés ont besoin d'un appui financier significatif, notamment par l'entremise du programme de prêts et bourses. Sans source de revenu, voire sans travail rémunéré, cette population peut difficilement poursuivre des études supérieures. On voit ici à quel point il est capital de préserver l'accessibilité de l'enseignement régulier et de favoriser encore davantage l'accessibilité de l'éducation des adultes, à l'enseignement collégial.

Par ailleurs, même engagés dans la poursuite d'études supérieures, bien des étudiantes et des étudiants, économiquement défavorisés ou issus de milieux traditionnellement à l'écart des études supérieures, ont un besoin particulier de soutien pédagogique et d'encadrement personnalisé. Par delà leurs chances d'accès, c'est de leurs chances de réussite éducative qu'il s'agit ici. Et l'établissement doit en quelque sorte compenser un encouragement et un soutien familial souvent déficients, pour ne pas dire inexistants[6].

C'est dans cet esprit que le Conseil :

9. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *maintenir la gratuité des études collégiales* et d'assurer aux étudiantes et étudiants économiquement défavorisés un *soutien financier adéquat*, qui leur permette de poursuivre normalement leurs études supérieures;

10. recommande que les établissements d'enseignement supérieur accordent *un soutien pédagogique et un encouragement supplémentaires* aux étudiantes et étudiants économiquement défavorisés ou issus de milieux traditionnellement à l'écart des études supérieures.

6. Voir CSE, ***Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après***, sections 2.2.4 et 2.4.1.

3.5 Développer les mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration

Il n'est certes pas facile pour les établissements d'enseignement supérieur de répondre aux besoins de ceux et celles qui se présentent avec des formations antérieures disparates, voire inégales. Pourtant, les établissements n'ont pas le choix : il leur faut prendre en considération l'état de la préparation des étudiantes et des étudiants, il leur faut les aider à cheminer, dans leur démarche de scolarisation et de qualification, à partir des niveaux d'apprentissage et de développement dans lesquels ils sont accueillis.

Deux écueils doivent être ici évités : le premier consiste à considérer certains programmes — notamment ceux des sciences humaines et sociales — comme un déversoir où se rassemblent les plus faibles et les moins motivés de la population étudiante, contribuant ainsi à diluer et à affaiblir ces programmes que plusieurs étudiantes et étudiants bien préparés choisissent par ailleurs par intérêt; le second serait de créer des programmes sans issue ni crédibilité.

Il revient aux établissements de créer des produits nouveaux mieux adaptés à des élèves qui éprouvent quelque difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, plutôt que de contribuer à la dévalorisation de certains programmes. Ces produits — à offrir dès l'arrivée — ce sont, par exemple, des outils de dépistage, des services d'aide à l'orientation, des cours de transition, des sessions supplémentaires, des cours d'ajustement, des activités de propédeutique, des centres d'apprentissage et de mise à niveau, des formules tutoriales ou des pratiques d'enseignement individualisé, permettant à des étudiantes et des étudiants de se donner les formations manquantes, de corriger des trajectoires, de repartir du bon pied et sans doute de persévérer jusqu'à la réussite de leur projet de formation.

Qui plus est, il paraît opportun de développer un programme de transition très ouvert, du genre de ce que les milieux anglo-saxons appellent «Liberal Arts» — un programme où se poursuit une formation générale polyvalente, permettant de reporter une formation plus spécialisée —, et de l'offrir à tous ceux et celles dont les choix professionnels ne sont point arrêtés ou qui désirent parfaire une formation générale qu'ils jugent eux-mêmes insuffisante. Il y a ici une autre façon de gérer les «transitions» dont plusieurs ont besoin et de garantir des formations de qualité dans un contexte d'accessibilité généralisée[7].

Dans cet esprit, le Conseil :

11. recommande que, à l'intention des étudiants ou des étudiantes qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'insertion dans leur programme, les établissements d'enseignement supérieur mettent sur pied, ou développent davantage s'ils ont commencé de le faire, diverses *mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration aux études supérieures*;

12. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de soutenir, notamment au collégial, le *développement d'un programme transitoire de formation générale sans concentration*, à l'intention des étudiants et des étudiantes dont l'orientation n'est pas encore arrêtée ou qui voudraient parfaire leur formation générale.

---

7. Voir : CSE, ***Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement***, Québec, 1988, section 5.5.

3.6 Poursuivre nettement des formations fondamentales de qualité

Nombre d'étudiantes et d'étudiants ont une vision réductrice des études supérieures. Trop souvent, ils mesurent les savoirs qui leur sont transmis à l'aune de la perception qu'ils ont de leur utilité pratique. Ils lient même de façon mécanique leurs études à leur éventuel emploi sur le marché du travail. Le diplôme obtenu devient alors une sorte de droit d'entrée sur le marché du travail et dans telle profession désirée. Malheureusement, la rareté des emplois et l'évolution rapide des savoirs et des professions en conduisent plusieurs au désenchantement. Malheureusement aussi, ils feront vite l'expérience que les formations étroites sont précaires et peu durables. Cette vision utilitariste équivaut à une myopie de court terme. Poursuivre l'acquisition de savoirs étroits et sélectionner des contenus en vue de leur application immédiate constituent des pièges, dans lesquels tombent trop d'étudiantes et d'étudiants.

Il incombe aux établissements d'enseignement supérieur de réaffirmer tout le sens des études supérieures. Toute préparation professionnelle y est en effet inséparable de la préparation à la vie de citoyenne ou de citoyen et du développement global de la personne. Toute préparation professionnelle, sur ce plan des études supérieures, vise également l'acquisition des principes des savoirs et des savoir-faire. Collèges et universités doivent réaffirmer les perspectives de formation fondamentale qui donnent leur véritable sens aux études supérieures.

À ce palier des études supérieures, parler de formations fondamentales, c'est évidemment évoquer des approfondissements spécifiques et des démarches qui conduisent aux fondements de l'une ou l'autre des disciplines ou des techniques. Mais en deçà des apprentissages qui se rattachent aux fondements idéologiques, historiques et méthodologiques des diverses disciplines ou techniques, il s'agit ici des fondements mêmes du développement continu des personnes et de leur intégration dynamique dans la société. L'approche programme dont on parle de plus en plus dans les établissements d'enseignement supérieur se situe dans la foulée de cette formation fondamentale, qui peut contribuer à redonner aux études supérieures le caractère sérieux et exigeant que trop d'étudiantes et d'étudiants ne semblent plus leur accorder[8].

C'est pourquoi le Conseil

13. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *réaffirmer clairement et fermement, auprès des établissements et de la population étudiante, la perspective de formation fondamentale*, dans laquelle doivent être situés les programmes collégiaux et ceux du premier cycle universitaire, et d'*appuyer toute mesure qui contribue à la mise en œuvre de cette formation fondamentale*.

3.7 Maintenir des exigences élevées

Il semble qu'il y ait une sorte de banalisation du statut d'étudiant à l'enseignement supérieur. De fait, étant donné la baisse du nombre de diplômés du secondaire, les collèges en viennent à accepter la presque totalité de ceux et celles qui sont admissibles. C'est sans doute l'un des effets pervers d'une large accessibilité que de retrouver, dans les collèges et les universités, des

8. Voir CSE, ***La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation***, Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1984 et ***Du collège à l'université [...]***, sections 2.3 et 2.4.

étudiantes et des étudiants dont la préparation s'avère insuffisante et la motivation, déficiente.

Une part significative de la population étudiante semble en effet manifester un certain désintérêt et un désengagement certain à l'égard des études et de la recherche. Constatant même qu'il n'est pas toujours nécessaire de s'engager sérieusement pour réussir, plusieurs en viennent à négliger, pour ne pas dire mépriser, l'effort intellectuel, le travail méthodique et l'application constante. La formation antérieure est peut-être ici en cause; mais les établissements d'enseignement supérieur cultivent eux-mêmes, pour une bonne part, cette sous-culture du résultat obtenu sans effort, qui finit par faire partie de l'atmosphère même du milieu institutionnel.

Qui plus est, il paraît de plus en plus évident qu'il est même possible de consacrer une grande part de son temps et de ses énergies à un travail rémunéré, par exemple, sans que cela baisse de façon significative les résultats scolaires ou nuise à la réussite éducative. Ici encore, les établissements livrent le message qu'il est possible de réussir des études supérieures sans qu'on s'y engage à fond.

Pourtant, il est primordial que l'accessibilité généralisée se concilie avec la qualité de la formation et que la réussite éducative soit le fruit d'un effort constant; il est nécessaire que l'obtention d'un diplôme soit le résultat d'un travail assidu et que l'apprentissage requière un intense engagement personnel. Autrement, ceux qui associent l'accessibilité généralisée et la baisse du niveau auront raison.

Il est donc important que les établissements d'enseignement supérieur, et notamment leur corps professoral, maintiennent des exigences et des attentes élevées. La culture institutionnelle, le projet d'établissement, les objectifs des programmes et l'activité pédagogique doivent livrer ce message de défis sérieux qu'il n'est pas si facile de relever, d'exigences et d'attentes élevées auxquelles il faut répondre pour pouvoir réussir. S'il est pertinent de parler de contrat éducatif entre l'étudiante ou l'étudiant et son milieu éducatif, c'est bien ici. L'un et l'autre y ont des responsabilités à prendre et des engagements à accomplir. Et l'enjeu en demeure la qualité même de la formation acquise et la crédibilité du diplôme qui sanctionne cette formation[9].

Par ailleurs, pour aider certains étudiants et étudiantes dans le besoin, les établissements devraient pouvoir leur offrir, à l'intérieur même de leurs murs, soit des travaux de recherche ou d'assistance aux professeurs, soit des emplois de soutien ou des services divers[10]. Certaines entreprises pourraient aussi sans doute, en collaboration avec les collèges et les universités, proposer quelques

9. Voir CSE, ***La Qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement***, section 2.4 et ***La Pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur***, section 2.2.3.

10. Un tel programme — The Work Study Program — existe à l'Université Concordia, visant à concilier les besoins en emploi des départements et les besoins financiers de certains étudiants et étudiantes; ces emplois ne doivent pas dépasser 15 heures par semaine et sont destinés à des étudiantes et étudiants à temps complet. Voir: «Helping Students to Help Themselves», dans ***Concordia University Magazine***, mars 1991, p. 5.

heures de pratique, où l'étudiante et l'étudiant pourraient mettre à l'épreuve leur compétence et leur motivation dans leur domaine de spécialisation, tout en tirant quelques revenus d'un tel travail.

Dans cet esprit, le Conseil

14. recommande que les établissements d'enseignement supérieur, et notamment leur corps professoral, maintiennent un *niveau d'exigences et d'attentes élevées*, qui contribuent à soutenir la *qualité de la formation* et la *crédibilité de la sanction* en contexte d'accessibilité généralisée;

15. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'encourager les établissements à *se donner des programmes travail/études* et de les soutenir dans cette entreprise au moyen d'un *programme qui les y incite financièrement*.

3.8 Favoriser l'engagement intensif des étudiantes et des étudiants dans une formation de qualité

Maîtriser un champ de connaissances, développer des habiletés fondamentales et acquérir une compétence professionnelle exigent un engagement intensif, si possible à temps complet, pendant plusieurs années. Étendre un tel projet de formation initiale sur une trop longue période comporte des risques de démotivation et d'éparpillement, voire d'abandon.

La façon dont plusieurs étudiantes et étudiants (jeunes), en cheminement continu de formation initiale, s'engagent dans leurs études témoigne parfois d'une conception étriquée de ce qu'est un projet de formation qui doit finalement déboucher sur l'exercice d'une profession. La plupart de ceux et celles qui se donnent une telle formation initiale devraient, dans toute la mesure du possible, le faire à temps complet et en s'y engageant de façon responsable et soutenue. Des études assidues, à temps complet, permettent d'atteindre assez rapidement ses objectifs, de cheminer avec un groupe auquel on peut se sentir appartenir, de réduire les années qui séparent de la pratique effective, de maintenir l'intérêt et la motivation, de s'engager plus à fond dans des travaux et des recherches et de réduire incidemment les coûts individuels et publics liés à un interminable cheminement.

Dans cette optique, l'évolution de la pratique du travail rémunéré pendant les années d'études pose un défi de taille tant aux étudiantes et étudiants qu'aux établissements. Ce phénomène amène à s'interroger à nouveau sur les objectifs des programmes, le régime d'études, la relation pédagogique, la charge de travail demandée, les activités d'encadrement et même la durée d'une fréquentation subventionnée.

Les étudiantes et étudiants ne sont pas les seuls responsables d'un tel phénomène. Par leur adaptation des régimes d'études et parfois la baisse de leurs exigences, les établissements ont contribué eux aussi à une certaine dévalorisation du projet de formation. Il importe de rétablir un «contrat éducatif», selon lequel étudiantes et étudiants s'engagent de façon intense et responsable dans un projet de formation de qualité et selon lequel les établissements énoncent des lignes de conduite claires à cet égard et reconnaissent toute l'importance de l'enseignement, de la pédagogie et de l'encadrement. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science devrait lui-même mettre sur pied des mesures incitatives favorisant un

engagement des jeunes étudiantes et étudiants dans des études à temps complet axées sur l'acquisition d'une formation de qualité.

C'est pourquoi le Conseil :

16. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de mettre sur pied des *mesures incitatives, favorisant l'engagement des jeunes étudiantes et étudiants dans des études à temps complet* et qu'elle soutienne les établissements dans leurs *efforts pour redonner le sérieux nécessaire à tout projet de formation.*

3.9 Informer judicieusement en ce qui concerne les perspectives d'emploi

La formation initiale qu'entreprennent les jeunes, au collège et à l'université, est pour une grande part fondée sur leurs aspirations et leurs goûts personnels. Chacun veut généralement, à partir de son choix scolaire et professionnel, se bâtir une carrière pour la vie, même s'il lui arrive en cours de route de modifier son trajet initial.

Malheureusement, les variations sont plus brusques et imprévisibles dans le domaine de l'emploi que dans celui de l'éducation. Et l'afflux des étudiantes et des étudiants sur le marché n'obéit pas aux mêmes lois que l'offre d'emploi. On prend plusieurs années à former des gens dans un domaine qui, en peu de temps, peut s'avérer saturé ou transformé sur le marché de l'emploi. À cet égard, il serait injuste que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science fonde son financement des diverses formations sur les taux effectifs d'intégration professionnelle à brève échéance. Dans certains cas, l'intégration d'un diplôme au marché de l'emploi, dans son domaine de qualification, peut prendre deux, trois et même quatre ou cinq ans.

Quoi qu'il en soit, il importe que les établissements rappellent aux étudiantes et aux étudiants la nécessité de maintenir leurs aspirations larges et ouvertes; de s'informer non seulement des caractéristiques des professions qui les intéressent, mais également de leurs perspectives d'emploi à moyen terme et d'évaluer les avantages et les inconvénients des options qui leur conviennent; de prendre conscience que le diplôme le plus élevé ne constitue pas automatiquement une meilleure garantie d'emploi dans n'importe quel domaine, puisque certaines formations techniques du collégial offrent à cet égard de meilleures possibilités que certains baccalauréats universitaires.

C'est pourquoi le Conseil :

17. rappelle que les établissements d'enseignement supérieur ont la tâche d'*aider les étudiantes et les étudiants* non seulement à *découvrir leurs intérêts* et à *maintenir leurs aspirations ouvertes*, mais également à *bien s'informer sur les caractéristiques des professions et leurs perspectives d'emploi.*

3.10 Contrer l'isolement des étudiantes et des étudiants

On a constaté peu d'étudiantes et d'étudiants développent un véritable sentiment d'appartenance à leur collège ou à leur université, peu y trouvent un lieu de communication et d'échange intellectuels aussi bien avec les professeurs qu'avec les pairs, peu s'engagent dans une vie sur le campus ou

dans une association étudiante qui éprouve elle-même de la difficulté à donner voix aux attentes diversifiées des étudiantes et des étudiants. Rien de surprenant alors qu'ils organisent leur vie selon d'autres axes et même qu'ils en arrivent à troquer le statut d'étudiant contre celui de travailleur.

Pourtant, bien des étudiantes et des étudiants interviewés par le Conseil ont rappelé l'importance qu'ils accordaient aux rapports humains entre eux et leurs professeurs; plusieurs ont exprimé leur besoin d'un milieu social et culturel, qui les aide non seulement à apprendre et à persévérer jusqu'à la réussite mais également à se développer comme personne; nombreux sont ceux et celles qui nous disent à quel point ils se sentent laissés à eux-mêmes dans leur cheminement de scolarisation et de qualification.

Dans la mesure où collèges et universités souhaitent que les étudiantes et les étudiants recentrent une part significative de leur intérêt et de leur énergie sur des études supérieures dont ils auront perçu les exigences élevées, ils doivent eux-mêmes d'abord reconnaître que l'acquisition de la formation supérieure n'est pas davantage une démarche purement individuelle qu'un cheminement solitaire. Il leur faut reconstituer, en leur sein, de véritables communautés qui permettent aux étudiantes et étudiants de développer un sentiment d'appartenance, de partager des intérêts entre eux, d'échanger avec leurs professeurs et pour autant, sans doute, de persévérer jusqu'à la réussite. Ainsi, l'insistance sur l'aspect positif de la fréquence des contacts entre le corps enseignant, le personnel et les étudiants dans les divers milieux qui existent à l'extérieur des salles de cours et des laboratoires est particulièrement importante. Le recours à des programmes d'aide sollicitant les pairs et les membres du corps professoral, ainsi que les rencontres et activités informelles et fréquentes, sont autant d'éléments qui contribuent à donner plus d'ampleur à l'interaction entre les membres de la société universitaire. On met ici l'accent sur ce qui arrive aux étudiants quand ils se trouvent à l'extérieur des limites formelles de l'établissement [...]. L'on peut prédire que l'absence d'interaction, tant au plan de la fréquence que de la qualité, avec les membres du corps professoral à l'extérieur de la salle de cours représente la cause première de départ volontaire[11].

Il importe donc que collèges et universités redécouvrent l'importance capitale du fait de réserver des temps et des espaces et de favoriser la constitution de groupes de professeurs, d'étudiantes et d'étudiants, qui permettent l'apparition d'une vie communautaire, le développement d'un milieu culturel et l'épanouissement d'un sentiment d'appartenance, qui suscitent à leur tour l'engagement, la persévérance et la réussite scolaire. Il leur faut imaginer des mesures pour contrer l'isolement et cultiver l'appartenance: par exemple, soutien à des formules de tutorat, jumelage d'anciens et de nouveaux, organisation de

11. Vincent Tinto, «Principes de base des programmes visant une augmentation du taux de persévérance», Conférence donnée à l'Université du Québec à Montréal, 1988, p. 9. Voir aussi: Claude Gatos, «Pour augmenter la persévérance aux études universitaires, créer un sentiment d'appartenance à la communauté», dans ***Cité éducative***, janvier-février 1991, p. 25.

quelques groupes-cours stables, octroi de locaux de rencontre et d'échange pour chaque programme, encouragement de mesures de soutien mutuel[12].

C'est donc dans cet esprit que le Conseil :

18. recommande que les établissements d'enseignement supérieur reconstituent, en leur sein, de *véritables communautés d'appartenance, d'authentiques lieux de communication* et de *rencontre* et de *réels milieux d'échange intellectuel*, qui favoriseront le sentiment d'appartenance et la persévérance jusqu'à la réussite éducative.

12 Voir CSE, ***La Qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement***, sections 1.1 et ***La pédagogie, un défi majeur ...***, sections 4.1.1 et 4.1.2.

CONCLUSION

Le portrait que le Conseil a tenté de tracer ici fait ressortir d'abord une grande diversité au sein de la population étudiante à l'enseignement supérieur: hommes et femmes s'y côtoient et de tous âges, de toutes communautés d'appartenance, de différents milieux socio-économiques et possédant des formations préparatoires fort disparates. Il rend également manifeste le fait que la nouvelle population étudiante s'engage moins exclusivement dans ses projets scolaires, qu'elle accorde de l'importance au travail rémunéré et qu'elle développe peu de sentiment d'appartenance à l'établissement. Si tels sont bien les traits de cette population étudiante, les établissements d'enseignement supérieur ont à relever de sérieux défis de gestion et de pédagogie, d'un côté; les étudiantes et les étudiants, quant à eux, ont à relever de sérieux défis d'apprentissage au regard d'une formation de qualité, de l'autre.

En un sens, la tâche est à la fois simple et complexe: les établissements ont certes à accueillir ces étudiantes et étudiants tels qu'ils sont et à les accompagner jusqu'à la réussite éducative, mais sans jamais pour autant renier les exigences liées à la qualité des formations qu'ils sanctionnent. Le respect à accorder à la population étudiante ne doit jamais s'accomplir dans le non-respect des hautes exigences de l'enseignement supérieur. Les défis de gestion et de pédagogie qu'ont à relever les établissements se résument aussi autrement: s'ouvrir à la diversité et à la nouveauté d'une large population étudiante, tout en préservant la qualité des formations visées; s'ajuster sur le plan des moyens scolaires, sans faire de compromis sur celui des finalités éducatives; rendre possible la variété des cheminements, en maintenant pour tous et toutes les exigences élevées de l'enseignement supérieur; inciter étudiantes et étudiants à s'engager intensément dans des apprentissages qui les mènent à l'acquisition de formations de qualité.

C'est dans cet esprit que le Conseil:

1. **rappelle que *les étudiants et étudiantes constituent la raison d'être* des établissements d'enseignement supérieur et *l'objet central de leur mission*;**

2. **juge essentiel de réaffirmer la *nécessité de poursuivre l'objectif d'accessibilité de l'enseignement supérieur* et de *maintenir les politiques et les pratiques qui la favorisent*;**

3. **rappelle que les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité non seulement d'*accueillir cette population diversifiée*, mais également de *conduire le plus grand nombre*, par des stratégies à la fois respectueuses de la qualité de la formation et adaptées aux différents groupes, *jusqu'à la réussite éducative*;**

4. **recommande que les établissements, tout en *continuant de promouvoir l'accès des femmes à l'enseignement supérieur*, se préoccupent de *valoriser la démarche éducative auprès des jeunes garçons et des hommes* et de mettre sur pied des *mesures de soutien et d'accompagnement qui favoriseront leur persévérance aux études*;**

5. rappelle que les établissements d'enseignement supérieur doivent *reconnaître, dans leur organisation concrète, la diversité des besoins et des cheminements des populations étudiantes plus jeunes et plus âgées*;

6. recommande que les établissements apportent leur *appui au personnel enseignant*, dans la *mise en œuvre des formes et des pratiques de la pédagogie différenciée*;

7. rappelle que les établissements d'enseignement supérieur doivent être soucieux d'*accomplir leur mission éducative en y intégrant la dimension interculturelle* et de se donner, à cet égard, des *orientations institutionnelles claires*;

8. recommande que les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre des *pratiques qui favorisent l'acquisition*, par le personnel enseignant et la population étudiante, de la *compétence culturelle*;

9. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *maintenir la gratuité des études collégiales* et d'assurer aux étudiantes et étudiants économiquement défavorisés un *soutien financier adéquat*, qui leur permette de poursuivre normalement leurs études supérieures;

10. recommande que les établissements d'enseignement supérieur accordent *un soutien pédagogique et un encouragement supplémentaires* aux étudiantes et étudiants économiquement défavorisés ou issus de milieux traditionnellement à l'écart des études supérieures;

11. recommande que, à l'intention des étudiants ou des étudiantes qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'insertion dans leur programme, les établissements d'enseignement supérieur mettent sur pied, ou développent davantage s'ils ont commencé de le faire, diverses *mesures d'accueil, de mise à niveau et d'intégration aux études supérieures*;

12. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de soutenir, notamment au collégial, le développement d'un programme transitoire de formation générale sans concentration, à l'intention des étudiants et des étudiantes dont l'orientation n'est pas encore arrêtée ou qui voudraient parfaire leur formation générale;

13. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de *réaffirmer clairement et fermement, auprès des établissements et de la population étudiante, la perspective de formation fondamentale*, dans laquelle doivent être situés les programmes collégiaux et ceux du premier cycle universitaire, et d'*appuyer toute mesure qui contribue à la mise en œuvre de cette formation fondamentale*;

14. **recommande que les établissements d'enseignement supérieur, et notamment leur corps professoral, maintiennent un *niveau d'exigences et d'attentes élevées*, qui contribuent à soutenir la *qualité de la formation non ordinaire* et la *crédibilité de la sanction* en contexte d'accessibilité généralisée;**

15. **recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'encourager les établissements à *se donner des programmes travail/études* et de les soutenir dans cette entreprise au moyen d'un *programme qui les y incite financièrement*;**

16. **recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de mettre sur pied des *mesures incitatives, favorisant l'engagement des jeunes étudiantes et étudiants dans des études à temps complet* et qu'elle soutienne les établissements dans leurs *efforts pour redonner le sérieux nécessaire à tout projet de formation*;**

17. **rappelle que les établissements d'enseignement supérieur ont la tâche d'*aider les étudiantes et les étudiants* non seulement à *découvrir leurs intérêts* et à *maintenir leurs aspirations ouvertes*, mais également à *bien s'informer sur les caractéristiques des professions et leurs perspectives d'emploi*;**

18. **recommande que les établissements d'enseignement supérieur reconstituent, en leur sein, de *véritables communautés d'appartenance, d'authentiques lieux de communication* et de *rencontre non ordinaire* et de *réels milieux d'échange intellectuel*, qui favoriseront le sentiment d'appartenance et la persévérance jusqu'à la réussite éducative.**

ANNEXE 1
TABLEAUX

TABLEAU 1

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DES COLLÈGES SELON LE SECTEUR, LE SEXE, LE RÉGIME D'ÉTUDE ET LE PROGRAMME, 1989

		Enseignement régulier			Enseignement aux adultes			Total		
		Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total	Femmes	Hommes	Total
Temps complet	DEC général	42 855	37 890	80 745	222	189	411	43 077	38 079	81 156
	%	53 %	47 %	100 %	54 %	46 %	100 %	53 %	47 %	100 %
	DEC préuniversitaire	38 077	27 415	65 492	476	199	675	38 553	27 614	66 167
	%	58 %	42 %	100 %	71 %	29 %	100 %	58 %	42 %	100 %
	AEC-CEC-DPEC	1 758	965	2 103	2 512	1 059	3 571	4 270	3 024	7 674
	%	83 %	17 %	100 %	45 %	55 %	100 %	55 %	45 %	100 %
	Hors programme	667	620	1 287	1 044	944	1 988	1 701	1 574	3 275
	%	51 %	49 %	100 %	53 %	47 %	100 %	52 %	48 %	100 %
	Total	83 527	66 980	149 627	4 254	4 391	8 645	87 581	70 691	158 272
	%	56 %	44 %	100 %	49 %	51 %	100 %	55 %	45 %	100 %
Temps partiel	DEC général	1 030	1 060	2 090	4 536	2 686	7 222	5 566	3 746	9 312
	%	49 %	51 %	100 %	63 %	37 %	100 %	60 %	40 %	100 %
	DEC préuniversitaire	831	750	1 581	4 090	2 158	6 248	4 921	2 908	7 829
	%	53 %	47 %	100 %	65 %	35 %	100 %	63 %	37 %	100 %
	AEC-CEC-DPEC	4	9	13	8 131	4 094	12 225	8 135	4 103	12 238
	%	31 %	69 %	10 %	67 %	33 %	100 %	66 %	34 %	100 %
	Hors programme	195	164	359	26 151	15 411	41 562	26 346	15 575	41 921
	%	54 %	46 %	100 %	63 %	37 %	100 %	63 %	37 %	100 %
	Total	2 060	1 983	4 043	42 908	24 349	67 257	44 968	26 332	71 300
	%	51 %	49 %	100 %	64 %	36 %	100 %	63 %	37 %	100 %
Total	DEC général	43 885	38 950	82 835	4 758	2 875	7 633	48 643	41 825	90 468
	%	53 %	47 %	100 %	62 %	38 %	100 %	54 %	46 %	100 %
	DEC préuniversitaire	38 908	28 165	67 073	4 566	2 357	6 923	43 474	30 522	73 996
	%	58 %	42 %	100 %	66 %	34 %	100 %	59 %	41 %	100 %
	AEC-CEC-DPEC	1 762	974	2 116	10 643	7 153	17 796	12 405	7 527	19 912
	%	82 %	18 %	100 %	60 %	40 %	100 %	62 %	38 %	100 %
	Hors programme	862	784	1 646	27 195	16 355	43 550	28 047	17 149	45 196
	%	52 %	48 %	100 %	62 %	38 %	100 %	62 %	38 %	100 %
	Total	85 587	68 283	153 670	47 162	28 740	75 902	132 549	97 023	229 572
	%	56 %	44 %	100 %	62 %	38 %	100 %	58 %	42 %	100 %

Source: MESS, DGEC, SIGDEC

TABLEAU 2

INSCRIPTION À L'UNIVERSITÉ SELON LE SEXE ET LE SECTEUR STANDARDISÉ DE PROGRAMME, AUTOMNE 1989

	Femmes		Hommes		Total	
Secteurs standardisés	#	%v	#	%v	#	%v
Sciences de la santé % h.	10 370 74 %	8 %	3 645 26 %	3 %	14 015 100 %	6 %
Sciences pures % h.	6 175 44 %	5 %	7 855 56 %	7 %	14 030 100 %	6 %
Sciences appliquées % h.	7 209 26 %	5 %	20 780 74 %	20 %	27 989 100 %	12 %
Sciences humaines % h.	27 512 62 %	20 %	16 958 38 %	16 %	44 470 100 %	18 %
Lettres % h.	11 117 69 %	8 %	4 982 31 %	5 %	16 099 100 %	7 %
Droit % h.	3 157 58 %	2 %	2 263 42 %	2 %	5 420 100 %	2 %
Sciences de l'éducation % h.	16 814 71 %	12 %	6 940 29 %	7 %	23 754 100 %	10 %
Sciences de l'administration % h.	30 664 53 %	22 %	27 508 47 %	26 %	58 172 100 %	24 %
Arts % h.	5 610 65 %	4 %	3 023 35 %	3 %	8 633 100 %	4 %
Plurisectoriel % h.	14 388 62 %	11 %	8 894 38 %	8 %	23 282 100 %	10 %
Non applicable % h.	4 002 65 %	3 %	2 200 35 %	2 %	6 202 100 %	3 %
Total % h.	137 018 57 %	100 %	105 048 43 %	100 %	242 066 100 %	100 %

Source: MESS, DGEBU, BECI

TABLEAU 5

Attitude des élèves (temps complet) du collégial, des étudiants et étudiantes universitaires (temps complet) concernant leurs études[1]

	AU COLLÈGE		À L'UNIVERSITÉ	
1. J'accorde plus d'attention au travail rémunéré qu'aux études:				
	tous (826)	18,8 %	tous (655)	14,4 %
	F (492)	13,2		
	G (328)	27,1		
2. J'ai beaucoup de facilité à réussir mes études:				
	tous (830)	77,5 %	tous (652)	74,9 %
	F (495)	80,4		
	G (329)	73,5		
3. Mes études m'intéressent:				
	tous (821)	90,9 %	tous (631)	95,5 %
	F (493)	94,1		
	G (322)	85,7		
4. Je cherche à obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles:				
	tous (855)	88,4 %	tous (658)	88,1 %
	F (497)	92,6		
	G (330)	81,8		
5. Je commence sans délai les travaux demandés:				
	tous (824)	55,1 %	tous (628)	52,4 %
	F (492)	60,8	F (307)	60,9
	G (326)	41,7	G (317)	43,7
6. Je cherche à obtenir mon diplôme en ne fournissant que le minimum d'effort:				
	tous (830)	22,9 %	tous (655)	20,6 %
	F (495)	16,8	F (307)	16,5
	G (329)	32,5	G (323)	24,6
7. Plus le défi est grand, plus je m'implique:				
	tous (825)	66,2 %	tous (629)	71,9 %
			F (306)	67,2 %
			G (320)	76,1 %
8. Je réussis à bien planifier mes travaux de manière à éviter les surcharges de travail:				
	tous (828)	60,2 %	tous (654)	59,9 %
	F (495)	67,1	F (308)	65,5
	G (328)	50,0	G (324)	54,1

1. Nous n'avons retenu que les items où il y avait des différences significatives.
Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991. (Voir les annexes 2 et 3, question 89)

TABLEAU 4

RÉPARTITION DES ÉLÈVES DU COLLÉGIAL SELON L'ÂGE, LE RÉGIME D'ÉTUDES, LE TYPE DE PROGRAMME, 1989

	20 ans et moins		21 à 24 ans		25 à 29 ans		30 à 39 ans		40 ans et plus		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Temps complet												
DEC général	74 644	0,97	3 878	0,67	923	0,42	706	0,29	953	0,34	81 106	0,90
DEC professionnel	44 078	0,98	12 598	0,85	4 355	0,75	4 160	0,65	1 196	0,48	66 167	0,89
Préuniversitaire (AEC, CEC, DPEC)	920	0,88	1 633	0,49	1 570	0,37	2 067	0,31	1 488	0,54	7 678	0,39
Hors programme	1 051	0,50	906	0,08	498	0,05	721	0,05	903	0,05	5 279	0,07
Total	120 693	0,95	18 415	0,61	7 280	0,34	7 686	0,25	4 200	0,20	158 280	0,69
Temps complet												
DEC général	2 083	0,01	1 885	0,33	1 250	0,53	1 896	0,71	1 858	0,66	9 112	0,12
DEC professionnel	780	0,02	2 123	0,15	1 472	0,25	2 186	0,35	1 282	0,52	7 849	0,11
Préuniversitaire (AEC, CEC, DPEC)	429	0,32	1 723	0,51	2 094	0,65	4 499	0,69	2 894	0,66	12 239	0,61
Hors programme	2 469	0,70	5 930	0,92	8 496	0,95	14 293	0,95	10 780	0,95	41 968	0,95
Total	6 167	0,05	11 651	0,39	15 912	0,66	22 869	0,75	16 794	0,80	71 168	0,31
Temps complet + temps partiel												
DEC général	77 127	1,00	5 763	1,00	2 173	1,00	2 614	1,00	2 791	1,00	90 468	1,00
DEC professionnel	44 858	1,00	14 721	1,00	5 827	1,00	6 346	1,00	2 478	1,00	74 016	1,00
Préuniversitaire (AEC, CEC, DPEC)	1 349	1,00	3 356	1,00	4 264	1,00	6 566	1,00	4 382	1,00	19 917	1,00
Hors programme	3 520	1,00	6 836	1,00	8 994	1,00	15 014	1,00	11 683	1,00	45 247	1,00
Total	126 860	1,00	30 066	1,00	21 198	1,00	30 520	1,00	20 994	1,00	229 648	1,00

Source: MEQ, DGEC, SIGDEC

TABLEAU 5

ÉVOLUTION DE L'INSCRIPTION AU COLLÉGE SELON L'ÂGE ET LE RÉGIME D'ÉTUDES 1975, 1980, 1985, 1989

	Années	Moins de 20 ans		20-24 ans		25-34 ans		35-54 ans		55 et plus		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Temps complet	1975	91 461	71,5	27 074	21,2	6 206	4,9	2 854	2,2	320	0,3	127 915	100,0
	1980	110 111	71,0	27 672	18,1	9 382	6,1	5 057	3,3	993	0,6	153 145	100,0
	1985	114 422	68,4	36 535	21,8	10 559	6,3	4 587	2,7	1 276	0,8	167 937	100,0
	1989	106 864	67,3	32 242	20,4	11 910	7,5	6 291	4,0	952	0,6	158 279	100,0
Temps partiel	1975	1 960	9,6	6 716	33,0	7 961	37,2	3 799	18,7	316	1,6	20 354	100,0
	1980	5 700	8,3	13 908	20,2	16 648	30,5	10 454	23,0	1 372	3,0	45 002	100,0
	1985	5 618	5,3	19 558	26,7	25 817	36,0	18 669	27,1	2 760	4,0	68 728	100,0
	1989	5 057	4,1	18 765	20,7	26 249	30,8	24 324	34,1	2 973	4,2	71 996	100,0
Total	1975	93 421	63,0	33 790	22,8	13 769	9,3	6 653	4,5	636	0,4	148 269	100,0
	1980	115 811	57,3	41 580	20,6	26 030	13,1	15 523	7,8	2 365	1,2	195 747	100,0
	1985	120 040	50,0	56 871	23,2	36 876	15,2	23 282	9,9	4 036	1,7	236 085	100,0
	1989	111 921	47,8	47 007	20,5	38 159	16,6	30 615	13,3	3 953	1,7	229 645	100,0

Source: MEQ, DGEC, SIGDEC

TABLEAU 6

TAUX DE FRÉQUENTATION AU COLLÈGE[a] PAR GROUPE D'ÂGE
QUÉBEC, 1975, 1980, 1985, 1989[b]

	Années	15-19 ans	20-24 ans	25-34 ans	35-54 ans
Temps complet	1975	13,8 %	4,5 %	0,6 %	0,2 %
	1980	17,2 %	4,3 %	0,8 %	0,3 %
	1985	23,1 %	5,8 %	0,9 %	0,3 %
	1989	23,9 %	6,3 %	1,0 %	0,3 %
Temps partiel	1975	0,3 %	1,1 %	0,8 %	0,3 %
	1980	0,6 %	2,1 %	1,5 %	0,7 %
	1985	0,7 %	2,9 %	2,1 %	1,1 %
	1989	0,7 %	2,9 %	2,1 %	1,3 %
Total	1975	14,1 %	5,6 %	1,4 %	0,5 %
	1980	17,8 %	6,4 %	2,3 %	1,0 %
	1985	23,8 %	8,7 %	3,0 %	1,4 %
	1989	24,6 %	9,2 %	3,1 %	1,6 %

a) Pour toutes les activités créditées à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes.
b) Il y a possibilité de double comptes d'élèves inscrits simultanément à l'enseignement régulier et à l'éducation des adultes.
Source: MESS, DGEC, SIGDEC, Liste 555.02.

TABLEAU 7

PROFILS DES ÉLÈVES AU COLLÈGE SELON L'ÂGE, 1989

	20 ans et moins (%)	21 à 24 ans (%)	25 ans et plus (%)	Total
– Population étudiante des collèges	55	13	32	100%
– Aux études à temps complet	95	61	26	69%
– Dans un programme menant au DEC	96	68	30	
• Général	60	19	10	
• Professionnel	36	49	20	
– Diplôme: CEC - AEC - DPEC	1	11	21	
– Hors programme	3	21	49	
– Total	100	100	100	

Source: MESS, DGEC, SIGDEC

TABLEAU 8

PROFIL DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES UNIVERSITAIRES RÉSIDANT AU QUÉBEC* SELON L'ÂGE, 1975 ET 1989

	Moins de 25 ans (%)		25 ans et plus (%)	Total %
– Inscription globale • 1975 • 1988	52 63		48 37	100 100
– Aux études à temps complet • 1975 • 1989	81 78		23 22	
– Types de programmes en 1989:		Dont à *temps complet*		Dont à *temps partiel*
• Certificat, diplôme, autres programmes courts	%		%	
• Baccalauréat	11,6	40 %	63,5	9 %
• Maîtrise	79,0	89 %	24,7	52 %
• Doctorat	3,5	79 %	12,3	60 %
• Ne s'applique pas	0,2	93 %	3,7	34 %
• Total	5,7	18 %	15,8	97 %
	100,0	79 %	100,0	78 %

* Possédant la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent.

Source: Jacques La Haye, ***Effectif étudiant des universités québécoises, 1971-1972 à 1986-1987***, Québec, MESS, DGERU, 1975 p. 22; 1989: MESS, DGERU, RECU.

TABLEAU 9

INSCRIPTION DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES, SELON LE RÉGIME D'ÉTUDES ET L'ÂGE 1974-1974 ET 1988-1989*

		Moins de 25 ans			25 ans et plus			Total		
		T.C.	T.P.	Total	T.C.	T.P.	Total	T.C.	T.P.	Total
1973	N	44 681	10 485	55 166	11 889	39 478	51 287	56 490	49 963	106 453
	%			51,8		68,2				100,0
	%	81,0	19,0	100,0	23,0	77,0	100,0	53,1	46,9	100,0
1988	N	75 544	20 996	96 540	29 677	98 569	128 246	105 221	119 555	224 776
	%			42,9			57,1			100,0
	%	78,3	21,7	100,0	23,1	76,9	100,0	46,8	53,2	100,0

* Ne concerne que les détenteurs de la citoyenneté canadienne ou au statut de résident permanent.

Sources: Jacques La Haye, op. cit, p. 22; 1988, Jacques La Haye, ***Caractéristiques des inscriptions universitaires au Québec, 1988-1989***, Québec, MESS, DGERU, 1989, p. 114.

TABLEAU 10

TAUX DE FRÉQUENTATION À L'UNIVERSITÉ PAR GROUPE D'ÂGES DE LA POPULATION RÉSIDANT AU QUÉBEC 1973-1989

Régimes	Années	15-19 ans	20-24 ans	25-29 ans	30-34 ans	35-39 ans	40-44 ans	45 ans et plus*
Temps complet	1973-1974	1,16 %	6,59 %	1,54 %	0,55 %	0,22 %	0,11 %	0,07 %
	1976-1977	1,10 %	7,39 %	1,75 %	0,65 %	0,31 %	0,15 %	0,07 %
	1979-1980	1,78 %	7,65 %	1,74 %	0,58 %	0,31 %	0,15 %	0,06 %
	1982-1983	1,88 %	7,28 %	1,95 %	0,75 %	0,41 %	0,20 %	0,08 %
	1985-1986	2,28 %	9,94 %	2,51 %	1,02 %	0,54 %	0,30 %	0,13 %
	1986-1987	2,32 %	11,01 %	2,74 %	1,11 %	0,58 %	0,32 %	0,14 %
	1988-1989	2,64 %	12,38 %	2,74 %	1,05 %	0,61 %	0,33 %	0,15 %
Temps partiel	1973-1974	0,06 %	1,79 %	5,36 %	2,63 %	1,53 %	0,90 %	0,44 %
	1976-1977	0,13 %	2,17 %	5,85 %	3,28 %	2,15 %	1,25 %	0,64 %
	1979-1980	0,14 %	2,47 %	6,00 %	3,78 %	3,04 %	1,84 %	1,08 %
	1982-1983	0,11 %	2,20 %	5,41 %	3,25 %	2,94 %	1,96 %	1,09 %
	1985-1986	0,14 %	3,06 %	6,13 %	3,81 %	3,39 %	2,54 %	1,48 %
	1986-1987	0,15 %	3,72 %	6,66 %	4,11 %	3,52 %	2,68 %	1,59 %
	1988-1989	0,11 %	3,97 %	6,60 %	3,85 %	3,51 %	2,78 %	1,71 %
Total	1973-1974	1,22 %	8,37 %	6,90 %	3,18 %	1,76 %	1,02 %	0,51 %
	1976-1977	1,23 %	9,56 %	5,57 %	3,93 %	2,46 %	1,40 %	0,71 %
	1979-1980	1,92 %	10,12 %	5,74 %	4,36 %	3,35 %	1,98 %	1,14 %
	1982-1983	1,98 %	9,48 %	5,36 %	4,00 %	3,35 %	2,16 %	1,17 %
	1985-1986	2,42 %	13,00 %	6,64 %	4,83 %	3,93 %	2,83 %	1,62 %
	1986-1987	2,45 %	14,73 %	7,40 %	5,22 %	4,11 %	3,00 %	1,72 %
	1988-1989	2,75 %	16,35 %	7,34 %	4,90 %	4,12 %	3,11 %	1,86 %

Source : Jacques La Haye, ***Effectif étudiant [...]***, pp. 21-22. (Données tirées à tour à partir de REEU et de statistiques Canada.)

* Ce taux est le résultat du rapport de tous les étudiants et étudiantes résidant au Québec de 45 ans et plus sur la population de 45 à 54 ans, cela a pour effet de gonfler ce taux.

TABLEAU 11

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS SELON L'ÂGE, LE PROGRAMME DE FORMATION ET LE RÉGIME D'ÉTUDE
1989

	Moins de 25 ans			25 ans et plus			Total		
	TC	TP	Total	TC	TP	Total	TC	TP	Total
Alphabétisation et cours préparatoires	418	111	529	256	2 210	2 466	674	2 321	2 995
% h	79 %	21 %	100 %	10 %	90 %	100 %	23 %	77 %	100 %
% t	0 %	1 %	0 %	2 %	2 %	1 %	2 %	1 %	
Certificat et diplôme	5 035	6 867	11 902	1 800	50 164	51 964	6 935	57 031	63 966
% h	42 %	58 %	100 %	7 %	93 %	100 %	14 %	86 %	100 %
% t	6 %	68 %	11 %	12 %	50 %	40 %	7 %	47 %	27 %
Baccalauréat	75 819	8 708	84 627	15 910	16 995	32 905	91 749	25 983	117 132
% h	90 %	10 %	100 %	49 %	51 %	100 %	78 %	22 %	100 %
% t	85 %	41 %	79 %	68 %	16 %	24 %	77 %	21 %	49 %
Maîtrise	5 239	726	5 965	7 950	9 784	17 734	11 189	10 510	21 699
% h	82 %	18 %	100 %	45 %	55 %	100 %	52 %	48 %	100 %
% t	4 %	3 %	4 %	24 %	10 %	13 %	9 %	9 %	9 %
Doctorat	211	4	215	4 645	1 758	6 403	4 856	1 762	6 618
% h	98 %	2 %	100 %	73 %	27 %	100 %	73 %	27 %	100 %
% t	0 %	0 %	0 %	14 %	2 %	5 %	4 %	1 %	3 %
Ne s'applique pas	1 389	4 929	6 318	755	20 584	21 339	2 144	25 513	27 657
% h	23 %	78 %	100 %	4 %	96 %	100 %	8 %	92 %	100 %
% t	2 %	23 %	6 %	2 %	20 %	16 %	2 %	21 %	11 %
Total	86 131	21 425	107 556	33 416	101 095	134 511	119 547	122 520	242 067
% h	80 %	20 %	100 %	25 %	75 %	100 %	49 %	51 %	100 %
% t	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Source: MESS, DGEEU, REEU

TABLEAU 12

RÉPARTITION DES ÉLÈVES ALLOPHONES DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER À PROGRAMME DE DEC SELON LA LANGUE MATERNELLE ET LE TYPE D'ÉTABLISSEMENT, À L'AUTOMNE 1989

Type d'établissement	Langue autochtone	Italien	Grec	Espagnol	Créole	Portugais	Arabe	Vietnamien	Autre langue	Ensemble des allophones
Public	244	2 806	1 177	709	558	441	809	861	2 332	9 253
% par ligne	2,6 %	31,0 %	12,7 %	7,6 %	6,0 %	4,8 %	4,0 %	3,9 %	27,4 %	100,0 %
% par colonne	83,4 %	87,8 %	84,2 %	86,8 %	91,5 %	87,3 %	87,2 %	91,6 %	87,8 %	87,4 %
Privé	49	400	221	107	53	64	54	33	347	1 328
% par ligne	3,7 %	30,1 %	16,6 %	8,1 %	4,0 %	4,8 %	4,1 %	2,5 %	26,1 %	100,0 %
% par colonne	16,7 %	12,2 %	15,8 %	13,2 %	8,7 %	12,7 %	12,8 %	8,4 %	12,1 %	12,6 %
Total	293	3 206	1 398	812	611	505	423	394	2 679	10 581
% par ligne	2,8 %	30,9 %	13,2 %	7,7 %	5,8 %	4,8 %	4,0 %	3,7 %	25,3 %	100,0 %
% par colonne	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Dans les organismes publics, l'information est manquante dans 5 357 dossiers.
Dans les organismes privés, l'information est manquante dans 2 115 dossiers.
Source: Chantal Leclerc, ***La Présence des minorités linguistiques au collégial***, Québec, MESS, DGEC, 1990, tableau 5.1.

TABLEAU 13

DISTRIBUTION DES INSCRIPTIONS PAR LANGUE MATERNELLE, À L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE, À UN PROGRAMME DE DEC, DANS LE RÉSEAU PUBLIC, À L'AUTOMNE 1989, SELON LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTABLISSEMENT

Langue d'enseignement	Langue autochtone	Italien	Grec	Espagnol	Créole	Portugais	Arabe	Vietnamien	Autre langue	Ensemble des allophones
Cégeps francophones	163	414	109	680	533	213	253	809	1 133	3 969
% par ligne	4,1%	11,8%	3,0%	13,4%	14,3%	5,9%	7,0%	8,6%	31,6 %	100,0 %
% par colonne	66,9%	14,4%	9,3%	68,1%	91,9%	48,3%	60,6%	85,6%	44,8 %	38,8 %
Cégeps anglophones	81	2 452	1 068	221	45	228	116	52	1 397	5 661
% par ligne	1,4%	43,3%	18,9%	4,0%	0,8%	4,0%	2,0%	0,9%	24,7 %	100,0 %
% par colonne	33,2%	85,6%	90,7%	31,9%	8,1%	51,7%	31,4%	14,4%	55,2 %	61,2%
Total	244	2 866	1 177	701	558	441	369	361	2 532	9 253
% par ligne	2,6%	31,0%	12,7%	7,6%	6,0%	4,8%	4,0%	3,9%	27,4 %	100,0 %
% par colonne	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %

Données manquantes: 1 357
Source: Chantal Leclerc, ***op. cit.***, Québec, tableau 5.8.

TABLEAU 14

ÉTUDIANTS RÉSIDANT AU QUÉBEC ET ÉTUDIANTS RÉSIDANT HORS QUÉBEC, 1989

		Francophones	Anglophones	Allophones	Total
Tous les étudiants					
- Universités francophones	N	172 640	5 328	7 826	185 794
	%	93.9	1.8	4.3	100
- Universités anglophones	N	11 458	35 937	10 878	58 273
	%	19.7	61.7	18.7	100
- Total	N	184 098	39 265	18 704	242 067
	%	76.1	16.2	7.7	100
Résidant au Québec					
- Universités francophones	N	161 894	2 150	5 222	169 246
	%	95.6	1.3	3.1	100
- Universités anglophones	N	10 847	27 498	8 241	46 586
	%	23.3	59.0	17.7	100
- Total	N	172 741	29 628	13 463	215 832
	%	80.1	13.7	6.2	100
Résidant hors Québec					
- Universités francophones	N	10 746	1 198	2 604	14 548
	%	73.9	8.2	17.9	100
- Universités anglophones	N	611	8 439	2 637	11 687
	%	5.2	72.2	22.6	100
- Total	N	11 357	9 637	5 241	26 235
	%	43.3	36.7	20.0	100

Source: MESS, DGERU, RECI

TABLEAU 15

ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS DE LA RÉGION DE MONTRÉAL SELON LA LANGUE MATERNELLE ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT, 1989

		Français		Anglais		Autres		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Universités francophones	Université de Montréal	36 717	90,3 %	1 191	2,9 %	2 750	6,8 %	40 666	100,0 %
	% v.	58,0 %		3,3 %		17,0 %		27,5 %	
	H.E.C.	8 967	94,6 %	73	0,8 %	439	4,6 %	9 479	100,0 %
	% v.	9,5 %		0,2 %		2,7 %		6,4 %	
	École Polytechnique	4 646	85,5 %	58	1,1 %	697	13,4 %	5 201	100,0 %
	% v.	4,6 %		0,2 %		4,3 %		3,5 %	
	U.Q.A.M.	34 295	95,3 %	235	0,7 %	1 497	4,1 %	35 967	100,0 %
	% v.	35,5 %		0,7 %		9,0 %		24,2 %	
	E.T.S.	1 471	92,9 %	7	0,4 %	113	7,1 %	1 591	100,0 %
	% v.	1,5 %		0,0 %		0,7 %		1,1 %	
	Total - Universités francophones	85 096	92,4 %	1 564	1,7 %	5 496	5,9 %	92 804	100,0 %
	% v.	90,9 %		4,3 %		33,7 %		62,4 %	
Universités anglophones	Université McGill	6 988	22,7 %	17 564	56,4 %	6 441	20,9 %	30 793	100,0 %
	% v.	7,2 %		48,3 %		39,8 %		20,7 %	
	Université Concordia	3 763	15,0 %	17 032	67,9 %	4 296	17,1 %	25 091	100,0 %
	% v.	3,9 %		47,4 %		26,5 %		16,9 %	
	Total - Universités anglophones	10 751	19,2 %	34 196	61,5 %	10 737	19,2 %	55 884	100,0 %
	% v.	11,1 %		95,7 %		66,3 %		37,6 %	
	Total	96 047	64,9 %	35 760	24,1 %	16 201	10,9 %	148 769	100,0 %
	% v.	100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %	

Sources: MESS, DGERU - REEC

TABLEAU 16

ÉTUDIANTS DES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES SELON LA LANGUE MATERNELLE, LA LANGUE DE L'ÉTABLISSEMENT ET LE RÉGIME D'ÉTUDE, 1989

		Français		Anglais		Autres		Total	
		#	%	#	%	#	%	#	%
Universités francophones	Temps complet	78 087	92,1 %	1 895	2,2 %	4 896	5,7 %	85 678	100,0 %
	% v	45,7 %		50,6 %		62,4 %		46,6 %	
	Temps partiel	93 733	95,5 %	1 443	1,5 %	2 940	3,0 %	98 116	100,0 %
	% v	54,3 %		43,4 %		37,6 %		53,4 %	
	Total	172 640	93,9 %	3 528	1,8 %	7 828	4,3 %	183 794	100,0 %
	% v	100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %	
Universités anglophones	Temps complet	5 668	16,7 %	22 170	65,5 %	6 041	17,8 %	33 869	100,0 %
	% v	49,5 %		61,7 %		55,4 %		58,1 %	
	Temps partiel	5 780	23,7 %	13 767	56,4 %	4 847	19,9 %	24 404	100,0 %
	% v	50,5 %		38,3 %		44,6 %		41,9 %	
	Total	11 448	19,7 %	35 937	61,7 %	10 878	18,7 %	58 273	100,0 %
	% v	100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %	
Total	Temps complet	84 575	70,7 %	24 055	20,1 %	10 917	9,1 %	119 547	100,0 %
	% v	45,9 %		61,3 %		58,6 %		49,4 %	
	Temps partiel	99 523	81,2 %	15 210	12,4 %	7 787	6,4 %	122 520	100,0 %
	% v	54,1 %		38,7 %		41,6 %		50,6 %	
	Total	184 098	76,1 %	39 265	16,2 %	18 704	7,7 %	242 067	100,0 %
	% v	100,0 %		100,0 %		100,0 %		100,0 %	

Source: MESS, DGEIRE, REET.

TABLEAU 17

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS, SELON LA SCOLARITÉ DES PARENTS, LEUR OCCUPATION ET LEUR REVENU, 1985[1]

	Élèves des collèges		Étudiants des universités	
Scolarité des parents	Pères %	Mères %	Pères %	Mères %
0 à 12 années	72,0	76,2	59,1	69,5
13 à 15 années	10,8	17,9	14,7	20,4
16 années et plus	17,2	5,9	26,2	10,1
Occupation des parents[2]	Pères	Mères	Pères	Mères
Personne à la maison	4,8	55,8	2,4	58,4
Ouvrier, commis, vendeur, etc.	44,4	30,3	34,8	27,5
Technicien	12,4	1,5	12,5	2,1
Professionnel	13,2	9,3	22,5	8,9
Administrateur et entrepreneur autonome	25,2	3,2	27,8	3,2
Revenu des parents	Pères	Mères	Pères	Mères
Aucun revenu	4,2	57,8	5,5	51,9
Moins de 15 000 $	15,0	30,8	14,5	31,0
15 000 $ - 24 999 $	20,7	15,1	15,4	15,1
25 000 $ - 36 999 $	21,3	7,3	21,0	4,7
37 000 $ et plus	19,7	1,2	26,7	4,5
Ne sait pas	19,1	9,8	16,6	14,8

1. Bureau de la statistique du Québec, ***Enquête sur le mode de vie des étudiants au niveau postsecondaire, 1986***, pp. 54-55.

2. Définitions :
   a) ouvrier, commis, vendeur, etc. : journalier, manœuvre, apprenti, ouvrier, préposé aux services publics et personnels, employé de bureau
   b) technicien: technicien, contremaître
   c) administrateur et entrepreneur autonome: propriétaire de petit commerce ou industrie, gérant, administrateur, cultivateur, pêcheur

3. Nous avons éliminé la catégorie autre et avons recalculé les pourcentages sur 100.

TABLEAU 18

RÉPARTITION DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS SELON LA SCOLARITÉ DES PARENTS ET LEUR OCCUPATION, 1990 [1]

	Élèves des collèges		Étudiants des universités	
Scolarité des parents	Pères %	Mères %	Pères %	Mères %
0 à 11 années	55,8	56,4	51,4	55,7
12 à 15 années	19,6	26,1	17,9	27,1
16 années et plus	24,7	17,5	30,7	17,2
Occupation des parents	Pères	Mères	Pères	Mères
Personne à la maison	0,8	30,9	0,8	40,0
Ouvrier, commis, vendeur, etc.	46,7	38,6	41,9	26,1
Technicien	12,1	4,4	10,6	4,2
Professionnel	23,7	22,9	27,0	25,3
Administrateur	16,6	3,2	19,8	4,4

1. CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 19

DISTRIBUTION DES REVENUS ANNUELS TOTAUX, POUR L'ANNÉE 1989-1990, DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER DU COLLÉGIAL

Revenu $	n	fréquences %	fréquences cumulées %
1 à 2 999	153	24,8	24,8
3 000 à 5 999	230	37,3	62,1
6 000 à 8 999	131	21,2	83,3
9 000 à 11 999	49	7,9	91,2
12 000 et plus	54	8,8	100,0

Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 20

REVENUS[1] ANNUELS TOTAUX MOYENS SELON LE SEXE, LE TYPE DE FORMATION ET LE STATUT DE RÉSIDENCE, POUR L'ANNÉE 1989-1990, DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER DU COLLÉGIAL

	n	Moyenne $	Écart-type $
Sexe			
Femmin	549	5 206,62	4 025,10
Masculin	266	6 692,64	4 689,19
Type de formation			
Générale	335	4 902,01	5 800,16
Professionnelle	275	7 040,05	4 765,91
Statut de résidence			
Résident	428	5 042,24	5 522,85
Non-résident	119	8 244,84	4 878,29

1. Valeurs nulles exclues.
Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

TABLEAU 21

REVENUS MOYENS VENTILÉS D'APRÈS LEUR SOURCE, POUR L'ANNÉE 1989-1990, DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER DU COLLÉGIAL

Source de revenu	Incluant les valeurs nulles			Excluant les valeurs nulles		
	n	Moyenne $	Écart-type $	n	Moyenne $	Écart-type $
Emploi d'été	630	2 079,95	2 153,72	618	2 401,80	2 047,00
Emploi durant l'année scolaire	630	1 571,72	2 447,84	441	2 335,86	2 962,57
Emplois	630	3 461,67	3 696,72	595	3 918,11[2]	3 653,90
Contribution du conjoint	630	142,85	1 084,86	31	3 170,48	3 922,48
Contribution des parents	630	801,57	1 794,82	378	1 718,58	2 577,51
Bourse (pbQ)	630	322,33	1 062,93	101	2 326,92[2]	1 824,09
Autres bourses	630	31,99	219,63	32	742,19	777,19
Contributions	630	1 298,32	2 383,56	400	2 644,85[2]	2 725,06
Emprunts (pbQ)	630	535,64	849,43	211	1 789,88[2]	415,75
Emprunts personnels	630	116,83	679,71	33	3 187,88	3 745,06
Emprunts	630	652,47	1 115,27	304	2 014,98[2]	1 046,45
Autres revenus	630	111,92	760,02	51	1 819,78	2 869,21
Épargne	630	242,79	624,54	196	1 032,23	1 204,23
Autres	630	354,71	970,34	210	1 064,12[2]	1 440,54
Total	630	5 757,17	4 906,05	617	5 845,30[2]	4 577,15

1. Exprime la moyenne des revenus totaux des personnes avec revenus et non le total des lignes précédentes.
2. D'après les statistiques officielles du MEES, le prêt moyen s'élevait à 1778 $ alors que la bourse moyenne s'élevait à 2 615 $ (source: MEES, ***Statistiques sur l'aide financière aux étudiants***, Rapport 1989-1990, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1990).
Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

TABLEAU 22

PROPORTIONS D'ÉLÈVES QUI ONT REÇU UNE CONTRIBUTION DE LEURS PARENTS, SELON LE TYPE DE CONTRIBUTION, ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER AU COLLÉGIAL

Type de contribution[1]	total	%
1. Subsistance	829	67,8
2. Études	829	62,1
3. Logement	829	54,5
4. Transport	829	49,7
5. Dépenses personnelles	829	23,9
6. Garderie	829	4,9
7. Autres dépenses	829	4,0

1. Définitions :
   - subsistance : repas pris à domicile, repas pris à l'extérieur, habillement, frais médicaux, soins personnels ;
   - études : frais de scolarité, matériel et livres scolaires ;
   - dépenses personnelles : loisirs, etc. ;
2. Les différences entre les pourcentages de ce tableau et les données du tableau précédent sont attribuables aux données manquantes de ceux qui n'ont pas estimé la contribution des parents.

Source : CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 23

ENDETTEMENT CUMULÉ MOYEN DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER AU COLLÉGIAL

Sources	Incluant les valeurs nulles			Excluant les valeurs nulles		
	n	Dette cumulée $	Écart-type $	n	Dette cumulée $	Écart-type $
Régime de prêt du Québec	769	813,94	1 944,98	159	4 000,19	2 969,18
Dette totale[1]	769	1 017,48	3 540,70	155	5 133,52	6 545,20

1. Excluant l'hypothèque.
Source : CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 24

APPRÉCIATION DE LA SITUATION FINANCIÈRE PERSONNELLE DES ÉLÈVES À TEMPS COMPLET À L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER DU COLLÉGIAL

Appréciation	n	fréq. %	fréq. cumulées %
Très précaire	116	14,2	14,2
Plutôt précaire	200	24,4	38,6
Satisfaisante	329	40,3	78,9
Plutôt aisée	172	21,1	100,0

Source : CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 25

DISTRIBUTION DES REVENUS TOTAUX POUR L'ANNÉE 1989-1990 DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Revenu $	n (pondéré)	freq %	freq. cumulées %
1 à 2 999	21	4,5	4,5
3 000 à 5 999	97	19,8	24,1
6 000 à 8 999	152	31,1	55,2
9 000 à 11 999	109	22,3	77,5
12 000 à 14 999	56	11,5	89,0
15 000 et plus	54	11,0	100,0

Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

TABLEAU 26

REVENUS[1] TOTAUX MOYENS SELON LE SEXE ET LE STATUT DE RÉSIDENCE POUR L'ANNÉE 1989-1990, ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

	n $	Moyenne $	Écart-type $
Sexe			
Féminin	245	8 928,95	6 688,41
Masculin	245	10 421,40	6 806,04
Statut de résidence			
Résident	146	7 771,89	4 805,91
Non résident	330	10 481,10	7 569,29

1. Valeurs nulles exclues.
Sources: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

TABLEAU 27

REVENUS MOYENS VENTILÉS D'APRÈS LEUR SOURCE POUR L'ANNÉE 1989-1990 ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Source de revenu	Excluant les valeurs nulles			Excluant les valeurs nulles		
	n (pondéré)	Moyenne $	Écart-type $	n (pondéré)	Moyenne $	Écart-type $
Emploi d'été	494	3 460,52	747,10	427	4 000,55	2 960,04
Emploi durant l'année scolaire	494	1 436,27	3 990,12	206	3 479,60	4 951,69
Emplois	494	4 895,79	4 279,61	451	5 395,70	4 191,74
Contribution du conjoint	494	237,98	964,56	24	5 314,18	7 862,96
Contribution des parents	494	1 937,94	3 677,94	258	5 315,51	4 733,91
Bourse (pbQ)	494	478,93	1 226,12	95	2 757,41	1 955,97
Autres bourses	494	117,44	523,02	44	1 331,28	1 230,14
Contributions	494	2 572,29	4 185,17	331	3 657,72	4 671,65
Emprunts (pbQ)	494	995,51	1 233,64	205	2 398,65	554,25
Emprunts personnels	494	266,16	1 340,10	40	5 347,85	5 518,15
Emprunts	494	1 263,68	1 782,69	228	2 743,40	1 684,75
Autres revenus	494	492,61	2 429,25	51	4 770,32	6 111,80
Épargne	494	473,33	1 791,21	116	2 023,54	3 186,66
Autres	494	965,96	2 955,59	196	3 065,73	4 622,58
Total	494	9 557,72	6 348,42	499	9 672,80	6 776,72

1. Exprime la moyenne des revenus totaux déclarés et non le total des lignes précédentes.
2. D'après les statistiques officielles du MEQ, le prêt moyen a été de 2 454 $ alors que la bourse moyenne s'élevait à 2 891 $ (source: MEQ, ***Statistiques sur l'aide financière aux étudiants, Rapport 1989-1990***, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1990.)

Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991.

TABLEAU 28

PROPORTIONS D'ÉTUDIANTS ET D'ÉTUDIANTES QUI ONT REÇU UNE CONTRIBUTIONS DE LEURS PARENTS SELON LE TYPE DE CONTRIBUTION. ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET À L'UNIVERSITÉ

Type de contribution[1]	total (pondéré)	%
1. Subsistance	634	50,0
2. Études	634	41,7
3. Logement	634	41,1
4. Transport	634	51,1
5. Dépenses personnelles	634	13,6
6. Autres dépenses	634	1,9
7. Garderie	634	1,6

1. Définitions :
- subsistance : repas pris à domicile, repas pris à l'extérieur, habillement, frais médicaux, soins personnels ;
- études : frais de scolarité matériel et livres scolaires ;
- dépenses personnelles : loisirs, etc.

Source : CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 29

ENDETTEMENT CUMULÉ MOYEN DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Sources	Incluant les valeurs nulles			Excluant les valeurs nulles		
	n (pondéré)	Dette cumulée $	Écart-type $	n (pondéré)	Dette cumulée $	Écart-type $
Régime de prêt du Québec	548	2 900,46	3 793,79	182	6 956,85	3 349,78
Dette totale[1]	548	2 836,78	4 462,31	209	7 656,87	4 114,99

1. Excluant l'hypothèque.
Source : CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 50

APPRÉCIATION DE LA SITUATION FINANCIÈRE PERSONNELLE DES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET À L'UNIVERSITÉ

Appréciation	n (pondéré)	fréq. %	fréq. cumulées %
Très précaire	79	12,6	12,6
Plutôt précaire	192	30,7	43,3
Satisfaisante	249	39,9	83,2
Plutôt aisée	72	11,5	94,7
Très aisée	33	5,3	100,0

Source: CSE, Enquête non publiée, 1990-1991

TABLEAU 51

TEMPS CONSACRÉ AUX ACTIVITÉS SCOLAIRES PAR LES ÉTUDIANTS ET LES ÉTUDIANTES QUÉBÉCOIS INSCRITS À TEMPS COMPLET À L'UNIVERSITÉ, 1978 ET 1991

	Cours, laboratoires, stages (H)	Études personnelles (H)	Total (H)
Dandurand (1978)[a]	18,7*	23,2*	41,9
CSE (1991)[b]	15,9	22,3	38,2
Portet UQAM (1990)[c]	16,2	20,3	36,5

Sources: a) Pierre Dandurand et Marcel Fournier, ***Conditions de vie de la population étudiante universitaire québécoise***, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'Enseignement supérieur, 1979, pp. 64 à 70.

* Les moyennes ont été calculées par nous à partir des distributions présentées.

b) CSE, Enquête non publiée 1990-1991.

c) Odette Portet, ***Les Conditions de vie et d'études des étudiantes et étudiants de premier cycle à l'UQAM***, Université du Québec à Montréal, 1990, p. 141.

TABLEAU 5.2

COMPARAISON DU TEMPS CONSACRÉ AUX ACTIVITÉS SCOLAIRES PAR LES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS QUI NE TRAVAILLENT PAS ET PAR CEUX QUI TRAVAILLENT, UQAM, 1980

	Étudiants ayant un emploi			Étudiants sans emploi			Différence		
	Cours Labo (H)	Études personnelles (H)	Total (H)	Cours Labo (H)	Études personnelles (H)	Total (H)	Cours Labo (H)	Études personnelles (H)	Total (H)
Sciences de la gestion	14,9	20,2	35,1	16,7	27,3	44,0	1,8	7,1	8,9
Sciences humaines	12,4	17,2	29,6	15,0	24,1	39,1	2,6	6,9	9,5
Sciences	14,6	20,2	34,8	18,0	20,9	38,9	3,4	0,7	4,1
Formation des maîtres	17,8	17,8	35,6	19,9	18,7	38,6	2,1	0,9	3,0
Lettres et communication	11,7	17,4	29,1	12,5	23,8	36,3	0,8	6,4	7,2
Arts	19,7	14,1	33,8	25,3	18,2	43,5	5,6	4,1	9,7
Ensemble[a]	15,1	18,2	33,3	17,7	23,3	41,0	2,6	5,1	7,7
Données du CSE (91)[b]	14,8	19,1	33,9	16,5	23,6	40,1	1,7	4,5	6,2

Sources: a) Dalida Poirier, ***op. cit.***, pp. 144 à 155.
b) CSE, Enquête non publiée 1990-1991 pour l'ensemble des universités.

TABLEAU 5.3

POURCENTAGE DES DIPLÔMÉS, DES RÉINSCRITS ET DES ABSENTS DE LA COHORTE DE 1980 AU TERME DU TEMPS PRESCRIT POUR L'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES

	Enseignement général (2 ans) %	Enseignement professionnel (3 ans) %
Sanction des études par un diplôme en %	38,0	36,3
Taux de réinscription	9,4	31,0
Absence (abandons)*	22,7 (15,8 %)	32,7 (22,4 %)
Total	100,0	100,0

Source: Mireille Levesque et Danielle Lapeau, ***La Persévérance aux études, la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes***, Québec, MESS, DGEC, 1988, pp. 150, 161, 176, 200.

* Les abandons se distinguent des absents en ce par le fait que ces élèves ne se réinscrivent pas au cours de la période d'observation de huit ans de cette cohorte. Ainsi, environ les deux tiers de ceux qui s'absentent seront de fait à ce moment-là des abandons compte tenu de la période d'observation fixée.

TABLEAU 54

TEMPS PRIS PAR LES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT RÉGULIER, COHORTE DE 1980, POUR OBTENIR LEUR DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES À LA FORMATION GÉNÉRALE OU À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Formation générale		Formation professionnelle	
Temps nécessaire pour obtenir le DEC (nombre de sessions)	%	Temps nécessaire pour obtenir le DEC (nombre de sessions)	%
5e session	37,9	7e session	36,3
7e session	56,6	9e session	52,9
9e session	64,5	11e session	58,5
10e session	71,1	10e session	62,0

Source: Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *op. cit.*, p. 393.

TABLEAU 55

POURCENTAGES DE DIPLÔMÉS DANS LES COHORTES DE 1980 ET DE 1983, EN FORMATION GÉNÉRALE À LA 9e SESSION ET EN FORMATION PROFESSIONNELLE À LA 10e SESSION		
En formation générale (après 4 ans, 9e session)	Cohorte 1980 %	Cohorte 1983 %
- Sciences de la nature	75,4	76,2
- Sciences humaines et administratives	60,0	55,6
- Lettres	52,3	46,9
- Arts	57,2	40,8
En formation professionnelle (après 4 ans, 10e session)		
- Techniques biologiques	69,1	61,0
- Techniques humaines	60,3	49,7
- Techniques physiques	51,0	41,8
- Techniques administratives	52,1	46,8
- Techniques artistiques	46,5	38,1

Source: Mireille Lévesque et Danielle Pageau, *op. cit.*, pp. 417 à 429.

TABLEAU 36

PROPORTION D'ÉLÈVES ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES AYANT OCCUPÉ UN EMPLOI DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE, SELON L'ORDRE D'ENSEIGNEMENT

	1961[a] %	1971[b] % Cégep II	1980 %	1986[c] %
Collégial		33	33	70
Général		33		74
Professionnel		33		67
Universitaire	25		50	67
1er cycle			27	68
2e + 3e cycles			58	62

Sources : a. Jacques Brazeau et al., ***Les Résultats d'une enquête auprès des étudiants dans les universités de langue française au Québec***, Département de sociologie, Université de Montréal, 1962, tableau 51 en annexe.

b. Alain Massot, ***L'entrée dans la vie***, Commission d'étude sur les universités, Québec, 1979, p. 19.

c. Bureau de la Statistique du Québec, ***Étude sur le mode de vie*** des étudiants du postsecondaire, Québec, 1986, p. 19.

d. Bureau de la Statistique du Québec, Enquête sur le mode de vie [...], p. 87.

TABLEAU 37

PART DES ÉTUDIANTS À TEMPS PLEIN DANS LA POPULATION ACTIVE[a] CHEZ LES 15-24 ANS, QUÉBEC, 1989

GROUPE D'ÂGE	PART DES ÉTUDIANTS – %	
	1975	1989
15-19 ans	18,3	41,7
20-24 ans	5,6	8,5
15-24 ans	9,4	20,6

a. « La population active se compose des membres hors institution âgés de 15 ans et plus qui, durant la semaine de référence, étaient occupés ou en chômage ». ***Annuaire du Canada***, 1988, p. 172.

Source : Statistique Canada : Compilations spéciales pour le M.M.S.R.F.P., cité par Arnold Beaudin, « ***L'Emploi à temps partiel et les études, une réalité...***», Conférence donnée à la session de perfectionnement 1990 des aides pédagogiques individuelles, 29 mai 1990, tableau C.

TABLEAU 38

SITUATION DES DIPLÔMÉS ET DES DIPLÔMÉES DU COLLÉGIAL, 1987-1988

	Diplômés non disponibles			Diplômés disponibles pour l'emploi			
	Aux études	Inactifs	Total	Sans emploi	En Emploi	À temps complet	Relié aux études
	1	2	3 [a]	4	5 [b]	6 [c]	7 [d]
Enseignement général	87,7	0,7	88,4	11,5	88,7	69,7	22,0
- Sciences	93,5		93,5	8,5	91,5	nd	nd
- Sciences humaines	85,1	1,0	86,1	10,6	89,4	nd	nd
- Arts	80,6	1,8	82,4	17,2	82,8	nd	nd
- Lettres	77,0	2,5	79,5	21,1	78,9	nd	nd
Enseignement professionnel	16,1	1,2	17,3	8,2	91,8	85,4	84,9
- Techniques administratives	21,3	1,2	22,5	7,1	92,9	90,7	80,9
- Techniques biologiques	10,0	1,3	11,3	7,3	92,7	74,0	91,9
- Techniques physiques	14,9	0,7	15,6	8,5	91,7	96,6	83,8
- Techniques humaines	17,0	1,2	18,2	10,8	89,2	78,8	84,2
- Arts appliqués	16,4	1,6	18,0	12,2	87,8	87,1	74,8

Source: ***La relance au collégial: situation au 31 mars 1989 des diplômés de 1987-1988 de la formation collégiale générale et professionnelle***, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1990

NOTES: a. Colonnes 1 + 2 = 3

b. Colonnes 4 + 5 = 100%

c. Colonnes 6 = $\frac{\text{emplois à temps complet}}{\text{diplômés en emploi}} \times 100$

d. Colonne 7 = $\frac{\text{emplois reliés aux études}}{\text{diplômés en emploi à temps complet}} \times 100$

TABLEAU 99

SITUATION DE PLACEMENT DES DIPLÔMÉES ET DIPLÔMÉS DE BACCALAURÉAT, EN 1989, ENVIRON DEUX ANS APRÈS LA FIN DE LEURS ÉTUDES

Grands secteurs disciplinaires	Diplômés non disponibles			Diplômés disponibles pour l'emploi					
	Aux études	Inac. MS	Total	Sans emploi	En emploi	Sous-total	Rétabli aux études	Permanent	Temporaire
	(1)	(2)	(3)[a]	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)[a]
Ensemble des diplômés en bac.	13,8	2,5	16,3	8,5	91,7	19,2	72,5	54,4	18,1
Informatique	3,4	1,1	4,5	3,9	96,1	1,2	97,3	85,2	14,1
Sciences de la santé; sciences connexes	12,6	1,2	13,8	1,5	98,5	2,8	95,7	71,2	24,5
Sciences de la santé; réadaptation	4,9	1,0	5,9	3,6	96,4	0,0	96,4	73,1	23,3
Sciences paramédicales	6,5	2,3	8,8	2,0	98,0	1,2	92,8	76,7	16,1
Mathématiques, statistiques, actuariat	14,9	0,4	15,3	2,4	97,6	15,5	82,1	66,0	16,1
Agriculture, alimentation, médecine vétérinaire	16,7	3,3	20,0	4,2	95,8	10,0	85,8	66,9	18,9
Génie, foresterie, technologie, aménagement des richesses naturelles	10,3	0,7	11,0	4,5	95,5	7,6	88,0	78,5	9,7
Sciences de l'administration	5,8	1,5	7,3	6,3	93,8	15,6	77,9	71,5	6,6
Architecture; urbanisme, design de l'environnement	7,4	4,1	11,5	7,5	92,7	14,7	78,0	59,1	18,5
Droit	7,3	1,5	8,8	8,1	91,9	5,6	86,1	66,9	19,4
Sciences de l'éducation (autres)	10,2	2,6	12,8	8,7	91,3	23,5	68,0	56,8	11,2
Sciences de l'éducation (orthopédagogie, réadaptation, psycho-éducation)	4,2	3,0	7,2	9,4	90,6	8,7	81,9	64,1	17,8
Lettres et langues	22,2	2,2	24,4	9,9	90,2	45,5	44,7	30,1	14,6
Sciences sociales et disciplines connexes	25,6	3,9	29,5	11,2	88,8	43,5	45,3	27,4	17,8
Humanités, disciplines connexes	23,6	4,8	28,4	12,2	87,8	48,9	40,0	20,1	20,0
Sciences biologiques	47,0	2,9	49,8	13,1	86,9	32,9	54,9	28,9	25,9
Sciences de l'éducation (enseignement)	3,8	3,6	7,4	13,8	86,2	10,5	75,9	53,9	40,1
Sciences physiques	49,2	1,8	42,0	15,0	85,0	24,9	61,0	45,8	19,6
Beaux-arts, arts appliqués	16,5	5,3	21,6	23,8	76,2	28,5	49,9	29,2	24,7
	Nombre de diplômés: 22 000			Nombre de diplômés disponibles: 18 906					

Source: Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, ***Qu'advient-il des diplômes et des diplômées universitaires?*** Québec, Les Publications du Québec, 1989.

Note: a. Colonnes 1 + 2 = 3.
b. Colonnes 4 + 5 = 100 %.
c. Colonnes 6 + 7 = 5.
d. Colonnes 8 + 9 = 7.

TABLEAU 40

	RANGS DES GRANDS SECTEURS DISCIPLINAIRES SELON LES SITUATIONS SUIVANTES				
	Diplômés en emploi	Emploi relié aux études	Emploi permanent	Diplômes aux études	Diplômés réactifs
Informatique	1	2	1	19	16
Sciences de la santé, sciences médicales	2	3	6	9	15
Sciences de la santé, réadaptation	3	1	4	16	17
Sciences paramédicales	4	4	5	14	10
Mathématiques, statistiques, actuariat	5	8	9	8	19
Agriculture, alimentation, médecine vétérinaire	6	7	7	6	6
Génie, foresterie, technologie, management des richesses naturelles	7	5	2	10	18
Sciences de l'administration	8	11	3	13	13
Architecture, urbanisme, design de l'environnement	9	10	10	12	5
Droit	10	6	8	15	14
Sciences de l'éducation (autres)	11	15	13	11	9
Sciences de l'éducation (orthopédagogie, réadaptation, psychoéducation)	12	9	11	17	7
Lettres et langues	13	19	15	5	11
Sciences sociales et disciplines connexes	14	18	18	3	4
Humanités, disciplines connexes	15	17	17	4	2
Sciences biologiques	16	15	16	1	8
Sciences de l'éducation (enseignements)	17	12	14	18	3
Sciences physiques	18	14	12	2	12
Beaux-arts, arts appliqués	19	16	19	7	1

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, ***Qu'adviendra-t-il des diplômés*** [...].

ANNEXE 2
QUESTIONNAIRE DU COLLÉGIAL

Étudiants et étudiantes
à temps complet à l'enseignement ordinaire

On retrouve dans le présent document les fréquences obtenues au questionnaire portant sur les «Profils de la population étudiante» pour les étudiants et les étudiantes à temps complet à l'enseignement ordinaire au collégial. À certaines questions, principalement celles touchant aux revenus, des statistiques descriptives sont aussi fournies.

PROFILS DE LA POPULATION ÉTUDIANTE
DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS

Questionnaire

Madame,
Monsieur,

Créé en 1961, le Conseil supérieur de l'éducation a pour rôle fondamental de conseiller l'État et de faire le pont entre la population québécoise et le gouvernement. Le Conseil supérieur donne des avis et fait rapport au Ministre de l'Éducation et à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur tout ce qui concerne l'édu. ition de la petite enfance à l'âge adulte.

Le Conseil, de par sa Commission de l'enseignement supérieur, sollicite aujourd'hui votre collaboration dans le cadre de la préparation d'un avis à la Ministre sur les profils et les conditions de vie des étudiantes et des étudiants. Votre collaboration, qui consiste à remplir le présent questionnaire, sera, vous pouvez en être assuré·e, autant utile qu'appréciée. Nous vous garantissons, par ailleurs, que ces informations seront traitées de façon anonyme et confidentielle par le Conseil supérieur.

Merci.

Robert Ayotte, coordonnateur
Commission de l'enseignement supérieur

Denis Savard
Novembre 1990
Service des études et recherche

COMMENT REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

1. Vous n'aurez probablement pas à répondre à toutes les questions. Des renvois ont été prévus à plusieurs endroits. Suivez-les avec attention.

2. Il y a trois façons d'inscrire vos réponses:

   – soit en **ENCERCLANT** le code qui correspond à votre réponse, dans la colonne identifiée **RÉPONSES**.

   – soit en **INSCRIVANT** votre réponse dans la colonne identifiée **RÉPONSES.**

   Exemple: _____ ans

   – soit en **ÉCRIVANT** votre réponse à un endroit prévu à cet effet à l'intérieur de la section des questions.

   Exemple:

À quel programme d'études êtes-vous inscrit présentement?

COMMENCEZ À REMPLIR LE QUESTIONNAIRE À LA PAGE SUIVANTE.

ÉTUDES ACTUELLES

1. À quel niveau d'études êtes-vous inscrit-e actuellement? **%**

Collège général 1e année	35,7
Collège général 2e année	23,2
Collège professionnel 1e année	11,0
Collège professionnel 2e année	9,7
Collège professionnel 3e année	20,4
Autre, précisez:	2,0
Total:	**100,0**

N: 835

2. Êtes-vous inscrit-e à l'enseignement ordinaire ou à l'enseignement aux adultes? **%**

Enseignement ordinaire	100,0
Enseignement aux adultes	0,0
Total:	**100,0**

N: 829

3. À quel programme d'études êtes-vous inscrit-e? **%**

Général – sc. santé	4,7
Professionnel – tech. réadapt	2,9
Professionnel – tech. soins infirm	5,6
Professionnel – tech. aménagement forest	0,1
Général – sciences pures	7,9
Professionnel – tech. génie civil	1,6
Professionnel – tech. méc. bâtim	0,1
Professionnel – tech. amén. terr	1,2
Professionnel – électrotech	0,8
Professionnel – tech. assain. eau	1,9
Professionnel – tech. exploitation	0,1
Professionnel – tech. minérale	2,4
Général – sciences humaines	30,6
Professionnel – tech. policières	5,2
Professionnel – tech. éduc. spéc	2,8
Professionnel – tech. documentat	2,5
Professionnel – tech. administration	0,5
Professionnel – tech. marketing	5,0
Professionnel – tech. bureau	5,7
Professionnel – tech. tourisme	2,6
Professionnel – tech. informatique	5,0
Général – arts/ciné/danse	5,5
Professionnel – tech. vêt. masc	1,2
Professionnel – tech. vêt. fém	2,3
Professionnel – tech. ébénisterie	1,3
Professionnel – tech. photolitho	5,2
Professionnel – médias	0,1
Général – lettres	0,4
Total:	**100,0**

N: 835

4. **Quel diplôme visez-vous avec ce programme?**

	%
DES	0,1
DEC général	54,2
DEC prof.	44,9
CEC	0,2
AEC	0,2
Autre dipl.	0,1
Aucun dipl.	0,4
Total:	**100,0**

N: 804

5. **Ce programme constitue-t-il votre premier choix?**

	%
Oui	84,2
Non, mon premier choix était	15,8
Total:	**100,0**

N: 847

6. **Outre votre programme actuel, vous êtes-vous déjà inscrit·e à d'autres programmes de l'enseignement collégial?**

	%
Non	80,9
Oui, inscrivez les autres programmes dans l'ordre dans lequel vous vous y êtes inscrit·e:	19,1
Total:	**100,0**

N: 828

1er programme: _____
2e programme: _____
3e programme: _____
4e programme: _____
5e programme: _____
Autres: _____

7. **Indiquez dans quelle mesure les raisons énumérées ci-dessous ont été importantes dans le choix de votre programme d'études actuel. (Répondez à toutes les questions!**

1. pas du tout importante
2. peu importante
3. passablement importante
4. très importante

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Élargir ma culture personnelle	9,1	10,0	30,3	50,7	827
Me recycler dans un autre domaine d'études	45,4	20,0	17,4	17,2	820
Intérêt pour la matière	3,6	5,6	24,1	68,7	833
Perspectives d'occuper un emploi intéressant	2,8	4,4	19,5	73,3	830
Perspectives de carrière intéressante	1,7	4,3	21,2	72,8	831
Perspectives d'un revenu élevé	4,7	15,8	40,9	38,5	833
Me spécialiser davantage	8,3	14,9	37,0	39,9	828
Désirer obtenir une promotion	26,9	25,8	20,8	20,5	814
Mes choix de programme étaient limités (préalables manquants, résultats faibles, etc.)	70,1	12,5	12,0	5,3	780
Autre, précisez:	34,5	5,2	17,2	43,1	58

8. À combien de cours étiez-vous inscrit·e au début de la session?

	%
4 cours	6,7
5 cours	8,5
6 cours	14,3
7 cours	49,4
8 cours	16,3
9 cours	4,3
10 cours	0,6
11 cours	0,1
Total: 100,0	**N: 775**

(Si vous avez répondu *6 cours ou plus*, passez à la question 10)

9. Dans quelle mesure chacun des facteurs énumérés ci-dessous* a-t-il influé sur votre décision d'étudier à temps partiel (moins de 4 cours) plutôt qu'à temps plein? (Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout
2. un peu
3. passablement
4. beaucoup

nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Il m'était plus facile de payer des études en étudiant à temps partiel	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je devais délaisser mes études pour occuper un emploi	0,0	0,0	0,0	0,0	0
J'avais des obligations familiales ou personnelles	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je ne répondais pas aux critères d'admission visant les étudiants à temps plein	0,0	0,0	0,0	0,0	0
La charge de travail relative aux études à temps partiel me convenait davantage	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Il m'était possible de suivre des cours donnés à distance	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je fais un retour aux études alors que j'ai déjà un emploi	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Autre, précisez: _____	0,0	0,0	0,0	0,0	0

10. Avez-vous abandonné des cours durant la présente session? **%**

Non		80,1
Oui, combien?	_____ cours	19,9
	Total: 100,0	**N: 841**

* Les données de cette annexe ne tiennent compte que des étudiantes et des étudiants à temps complet qui n'avaient donc pas à répondre à la question 9.

11. Entrevoyez-vous ne pas réussir des cours à la fin de la présente session?

	%	
Non	79,3	
Oui, combien de cours? ..... cours	20,7	
Total:	**100,0**	**N: 841**

12. Depuis le début de la session, quel est le pourcentage des cours auxquels vous n'avez pas assisté?

	%	
Moins de 10 %	85,6	
Entre 11 et 25 %	11,4	
Entre 26 et 50 %	0,8	
Plus de 50 %	2,1	
Total:	**100,0**	**N: 841**

13. L'établissement d'enseignement où vous êtes présentement inscrit-e est-il votre premier choix?

	%	
Oui	90,2	
Non	9,8	
Total:	**100,0**	**N: 843**

14. Les facteurs ci-dessous ont-ils influencé le choix de votre établissement d'enseignement actuel?
(Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout
2. un peu
3. passablement
4. beaucoup

nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
La qualité de la vie dans cet établissement	34,9	17,6	25,4	22,1	775
La qualité des programmes et des cours offerts	17,7	14,7	29,7	37,9	795
L'organisation des horaires	44,5	18,2	21,8	15,8	749
La proximité de votre lieu de résidence	26,9	8,4	15,0	51,8	793
Les services offerts aux étudiants	32,6	28,8	24,9	13,7	775
Les équipements (laboratoires, équipements informatiques, etc.)	38,7	25,1	21,8	14,5	758
La renommée et la réputation de l'établissement	27,4	17,1	26,5	28,9	795
Le placement de ses diplômés	54,8	19,7	26,1	19,4	770
Les bourses offertes par l'établissement	68,6	15,6	10,6	5,2	698
La possibilité de vivre ailleurs que chez vos parents	79,2	5,8	6,4	8,6	667

15. Indiquez votre degré de satisfaction par rapport aux aspects suivants de votre formation:
(Répondez à toutes les questions)

1 très insatisfait
2 plutôt insatisfait
3 plutôt satisfait
4 très satisfait
nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100 %
	%	%	%	%	N
Pédagogie du personnel enseignant	2,4	8,6	61,0	28,0	826
Disponibilité du personnel enseignant	1,3	9,2	49,3	40,1	837
Disponibilité des responsables de stages	8,5	15,1	45,5	31,0	578
Flexibilité dans le choix des cours	11,6	28,1	40,2	20,1	786
Contenu des cours	3,5	10,4	63,7	22,6	823
Correspondance entre la formation reçue et les exigences du marché du travail	5,7	20,2	56,7	17,4	628
Cohérence entre les cours offerts	3,7	16,4	56,5	23,4	804
Équilibre entre les aspects théoriques et pratiques de la formation	4,4	16,8	53,6	25,3	752
Horaire des cours	4,8	15,6	48,7	30,9	829
Plans de cours	1,9	11,2	58,6	28,3	831
Mode d'évaluation des apprentissages	3,6	13,4	61,5	21,4	827
Stages	14,0	15,0	37,9	33,2	301
Locaux	5,3	17,4	52,9	24,4	787
Ressources mises à votre disposition (bibliothèque, laboratoires, etc.)	3,9	9,4	39,3	47,4	827
Milieu social	4,0	9,1	49,3	37,7	828
Services aux étudiants	3,9	11,3	52,9	31,9	824

FORMATION ANTÉRIEURE

16. Quel(s) diplôme(s) d'études du secondaire détenez-vous?
(Encerclez plus d'une réponse au besoin)

	Oui	Non	100%
	%	%	N
Diplôme d'études secondaires (DES)	97,6	2,4	842
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	1,9	98,1	842
Autre(s), précisez	2,1	97,9	842
Je ne détiens pas de diplôme du secondaire	0,0	100,0	842

17. Pendant combien d'années avez-vous étudié au secondaire? **%**

1 an	0,1
2 ans	0,1
3 ans	0,5
4 ans	0,8
5 ans	91,3
6 ans	6,4
7 ans	0,4
8 ans	0,4
Total: 100,0	**N: 828**

18. Dans quel domaine d'études se situaient principalement les options que vous avez choisies au secondaire?

	%
En arts	12,4
En lettres	2,6
En sciences	51,2
En sciences humaines	21,3
À l'enseignement professionnel	4,3
Autre, spécifiez	8,2
Total: 100,0	**N: 769**

19. Avez-vous complété vos études secondaires dans une école publique ou dans une école privée?

	%
Dans une école publique	73,4
Dans une école privée	26,6
Total: 100,0	**N: 827**

20. Dans quelle mesure vos études secondaires vous ont-elles bien préparé aux études collégiales?

	%
Très mal préparé	5,4
Plutôt mal préparé	22,0
Plutôt bien préparé	52,8
Très bien préparé	19,8
Total: 100,0	**N: 833**

21. En incluant la présente session, pendant combien de sessions avez-vous étudié au collégial?

	%
1 session	30,2
2 sessions	5,1
3 sessions	23,5
4 sessions	5,9
5 sessions	18,1
6 sessions	2,7
7 sessions	5,8
8 sessions	1,7
9 sessions	3,2
10 sessions	0,8
11 sessions	0,7
12 sessions	0,1
Total: 100,0	**N: 858**

22. Avez-vous déjà étudié à l'université?

	%
Non	95,5
Oui, pendant combien de sessions? _____ sessions	4,5
Total: 100,0	**N: 859**

23. Détenez-vous un ou des diplômes collégiaux ou universitaires?

	%
Non	94,0
Oui, indiquez lesquels	7,0
	Total: 100,0 N: 826

Diplôme	Spécialité
1	
2	
3	

24. Avez-vous déjà interrompu vos études en dehors de l'interruption de la session d'été? (Répondez pour chacun des moments mentionnés en indiquant la durée totale des interruptions à chacun de ces moments)

	%
Non	85,6
Oui, une fois	12,9
Oui, plus d'une fois	1,4
	Total: 100,0 N: 841

Au secondaire

	%
Non	98,0
Oui, une fois	2,0
Oui, plus d'une fois	0,0
	Total: 100,0 N: 750

Entre le secondaire et le collégial

	%
Non	96,7
Oui, une fois	3,3
Oui, plus d'une fois	0,0
	Total: 100,0 N: 759

Au collégial

	%
Non	91,9
Oui, une fois	7,9
Oui, plus d'une fois	0,3
	Total: 100,0 N: 786

Autre moment, précisez

	%
Non	96,5
Oui, une fois	3,5
Oui, plus d'une fois	0,0
	Total: 100,0 N: 749

(Si vous avez répondu non (1) à chacun des moments, passez à la question 26)

25. La dernière fois que vous avez pris la décision d'interrompre vos études, quelle a été l'importance des raisons suivantes
(Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout importante
2. peu importante
3. passablement importante
4. très importante
nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Difficultés financières	55.2	14.9	9.2	20.7	87
Emploi à temps plein ou à temps partiel	55.3	15.8	24.1	28.7	87
Réorientation scolaire et professionnelle	41.2	6.2	23.6	30.9	97
Raisons d'ordre scolaire (notes insuffisantes, difficulté à étudier, etc.)	42.9	16.7	25.0	15.5	84
Manque d'intérêt, de motivation pour les études	24.4	12.2	22.2	41.1	90
Ce programme n'était pas vraiment mon choix, c'est mon entourage qui m'a persuadé	64.6	16.5	16.5	2.5	79
Insatisfaction face au programme d'études	45.2	11.9	16.7	26.2	84
Vacances, voyage	69.7	6.1	10.6	13.6	66
Raisons personnelles (comportement, santé, etc.)	43.9	8.5	13.4	34.1	82
Raisons familiales	62.8	9.0	10.3	17.9	78
Autre, précisez _____	35.3	0.0	11.8	52.9	17

ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

26. Que pensez-vous faire lorsque vous aurez TERMINÉ votre programme d'études actuel?

	%	
Entreprendre un autre programme au collégial		
– général	0.8	
– professionnel	2.0	
Travailler	52.7	
Aller à l'université	35.5	
Je pense ne pas terminer mon programme d'études actuel	1.8	
Je ne sais pas	5.1	
Autre, précisez _____	2.0	
	Total: 100,0	**N: 782**

27. Jusqu'à l'obtention de quel diplôme comptez-vous poursuivre vos études?

	%	
DEC	31.3	
Autre diplôme collégial (CEC, DPEC, AEC)	1.0	
Baccalauréat	31.4	
Autre diplôme de premier cycle universitaire	6.2	
Maîtrise	15.9	
Autre diplôme de deuxième cycle universitaire	2.4	
Doctorat	8.5	
Autre, précisez _____	2.4	
Aucun, je compte abandonner mes études	0.2	
	Total: 100,0	**N: 834**

28. Face à votre choix de carrière, diriez-vous que vous êtes indécis-e ou décidé-e? %

Très indécis-e	7.9
Plutôt indécis-e	21.8
Plutôt décidé-e	50.8
Très décidé-e	19.5
Total:	**100.0**

N: 855

29. Quelle profession voulez-vous exercer?

_____

(si indécis-e, répondez «indécis-e» et passez à la question 33)

30 Êtes-vous confiant-e de parvenir à exercer cette profession? %

Très peu confiant-e	1.7
Peu confiant-e	5.1
Assez confiant-e	41.1
Très confiant-e	52.1
Total:	**100.0**

N: 630

31. Quand avez-vous fixé le choix de cette profession? %

Au primaire	5.7
Au début du secondaire (1ère, 2ème, 3ème)	10.1
À la fin du secondaire (4ème ou 5ème)	44.9
À la première année du collège	16.7
À la deuxième année du collège	10.0
À la troisième année du collège	3.3
Autre, précisez _____	8.8
Total:	**100.0**

N: 635

32. Est-ce que le genre d'emploi que vous envisagez est relié à celui qu'exerce ou a exercé un de vos parents (ou tuteurs)? %

Absolument pas relié	79.0
Peu relié	8.1
Assez relié	7.2
Directement relié	5.8
Total:	**100.0**

N: 643

33. À la fin des études que vous poursuivez actuellement, pensez-vous qu'il sera difficile ou facile d'obtenir un emploi dans le domaine que vous avez choisi? %

Très difficile	7.7
Plutôt difficile	34.8
Plutôt facile	48.5
Très facile	9.3
Total:	**100.0**

N: 690

ÉTUDES, TRAVAUX ET ACTIVITÉS

54. Combien d'heures avez-vous consacrées aux activités suivantes la semaine dernière? (Inscrivez «0» si vous n'avez consacré aucune heure à ces activités.)

Cours, laboratoires et séminaires	%	
0 heure	12,1	
1 à 9 heures	11,6	
10 à 19 heures	16,5	
20 à 29 heures	45,8	
30 heures et plus	14,0	
	Total: 100,0	**N: 816**

Étude et travaux personnels reliés à vos cours	%	
0 heure	1,6	
1 à 9 heures	30,2	
10 à 19 heures	41,4	
20 à 29 heures	15,1	
30 heures et plus	11,7	
	Total: 100,0	**N: 822**

Travail rémunéré	%	
0 heure	43,3	
1 à 9 heures	18,8	
10 à 19 heures	24,0	
20 à 29 heures	10,9	
30 heures et plus	3,0	
	Total: 100,0	**N: 789**

Activités sportives	%	
0 heure	32,5	
1 à 9 heures	59,6	
10 à 19 heures	6,8	
20 à 29 heures	1,2	
30 heures et plus	0,1	
	Total: 100,0	**N: 798**

Autres activités de loisirs	%	
0 heure	20,6	
1 à 9 heures	49,8	
10 à 19 heures	23,1	
20 à 29 heures	4,6	
30 heures et plus	1,9	
	Total: 100,0	**N: 754**

55. De quelle façon accomplissez-vous le travail personnel relié à vos cours?

	%
Toujours seul·e	31.3
Occasionnellement avec d'autres	57.8
Régulièrement avec d'autres	10.8
Toujours avec d'autres	0.3
Total:	**100.0**

N: 835

56. À quel endroit accomplissez-vous la majeure partie de votre travail scolaire personnel?

	%
Dans les locaux de l'université ou du collège	20.5
À votre domicile	75.8
Au domicile d'ami·e·s	1.3
À votre lieu de travail	0.8
Autre, précisez:	1.8
Total:	**100.0**

N: 739

57. En dehors des cours, vous arrive-t-il de passer d'autres moments à votre établissement d'enseignement?

	%
Jamais (passez à la question 59)	17.8
Parfois	49.4
Souvent	24.2
Très souvent	8.6
Total:	**100.0**

N: 838

58. Les moments que vous passez à votre établissement d'enseignement sont-ils consacrés aux occupations suivantes? (Répondre à toutes les questions)

1. jamais
2. parfois
3. souvent
4. généralement

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Travaux, études	20.5	24.7	25.1	31.8	831
Activités culturelles	67.8	24.5	5.6	2.1	823
Activités sociales	55.8	25.1	13.7	5.4	822
Activités sportives	57.2	22.2	12.2	8.4	825
Activités religieuses	96.2	2.0	1.1	0.7	819
Discussions entre ami·e·s	28.8	29.9	25.2	16.0	825
Discussions avec des professeur·e·s	40.9	47.2	9.9	2.1	822
Travaux d'équipe	31.1	35.7	24.2	8.9	829
Bibliothèque	27.7	30.4	22.6	19.3	828
Association étudiante	91.0	5.9	2.3	0.9	819
Comités (réunions, organisation, etc.)	83.8	10.9	3.6	1.6	824
Aucune activité précise	76.7	17.2	3.9	2.2	726
Autre, précisez	89.2	3.6	4.0	3.2	277

59. Dans quelle mesure les comportements suivants correspondent-ils à votre vécu scolaire? (Répondre à toutes les questions)

1. très peu
2. peu
3. passablement
4. beaucoup

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
J'accorde plus d'attention au travail rémunéré qu'aux études	50,7	30,5	14,4	4,4	826
J'ai beaucoup de facilité à réussir mes études	5,4	17,1	58,8	18,7	830
Mes études m'intéressent	1,5	7,7	35,8	55,1	821
Je cherche à obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles	1,4	10,2	39,5	49,1	855
Je commence sans délai les travaux demandés	15,7	31,5	37,5	15,8	824
Je cherche à obtenir mon diplôme en ne fournissant que le minimum d'effort	51,4	25,7	17,2	5,7	830
Je suis davantage intéressé·e par le contenu des cours que par les résultats scolaires	17,4	29,7	38,0	14,9	828
Je négocie avec les professeur·e·s au sujet des travaux, examens, contenu de cours, etc.	36,9	35,6	21,3	6,5	832
Je suis préoccupé·e par les perspectives de carrière	5,2	14,8	37,8	42,2	830
J'hésite avant de demander de l'aide devant une difficulté	25,5	35,9	30,4	10,5	829
Plus le défi est grand, plus je m'implique	0,4	27,4	46,1	20,1	825
Je réussis à bien planifier mes travaux de manière à éviter les surcharges de travail	11,2	28,6	37,7	22,5	828

60. Quelle est la proportion de vos ami·e·s qui fréquentent le même établissement d'enseignement que vous?

	%
Aucun	11,1
Quelques-uns	47,9
La plupart	26,1
Presque tous	14,9
Total:	**100,0**

N: 827

61. Vous arrive-t-il de ressentir de la solitude à votre établissement d'enseignement?

	%
Jamais	40,4
Parfois	48,4
Souvent	8,4
Généralement	2,8
Total:	**100,0**

N: 832

FINANCEMENT DES ÉTUDES

42. Les personnes suivantes assument-elles en partie ou en totalité les dépenses qu'occasionnent vos études? (Indiquez plus d'une réponse au besoin)

	Oui	Non	100%
	%	%	N
Vos parents	70,0	29,1	829
Votre conjoint	3,5	96,5	827
Autre, précisez	2,1	97,9	827

43. Indiquez dans quelle mesure vos parents, votre conjoint ou une autre personne assument pour vous les dépenses suivantes.

1. Aucunement
2. Partiellement
3. Entièrement

nap. Ne s'applique pas

	1	2	3	100%
	%	%	%	N
Repas pris à domicile	34,0	7,6	99,4	793
Repas pris à l'extérieur (restaurant, cafeteria)	59,0	24,4	15,7	795
Habillement	49,5	28,1	22,6	814
Frais médicaux (médicaments, frais dentaires)	34,0	9,6	56,4	801
Soins personnels (coiffure, buanderie, assurance-vie, etc.)	50,1	22,1	27,8	806
Logement (incluant le loyer, le chauffage, l'électricité, le téléphone, etc.)	35,5	6,0	58,7	790
Loisirs (cinéma, voyages, lecture, etc.)	73,4	18,4	8,2	806
Frais de garderie	86,6	2,5	10,9	367
Frais de scolarité	37,2	15,0	47,8	793
Matériel et livres scolaires	10,8	19,8	99,4	813
Transport (automobile, métro, autobus, assurance-auto, immatriculation, etc.)	45,9	20,7	33,3	801
Autres dépenses, précisez	87,4	3,2	9,4	278

44.a Donnez une estimation de tous vos revenus pour la période du 1er septembre 1989 au 31 août 1990. (Inscrivez «0» (zéro) aux postes où aucun revenu ne s'applique.)

Source de revenu	*Incluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $	*Excluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $
Emploi d'été	630	2070.95	2153.72	618	2103.80	2047.80
Emploi durant l'année scolaire	630	1371.72	2447.84	441	2535.86	2962.57
Emplois:	630	5451.67	3056.72	555	3918.11	8053.80
Contribution du conjoint	630	142.85	1084.80	31	3170.48	9222.48
Contribution des parents	630	801.57	1794.82	378	1718.38	2577.51
Bourse (pbQ)	630	322.33	1062.93	101	2326.92	1824.09
Autres bourses	630	31.50	219.65	32	742.19	777.19
Contributions:	630	1298.52	2303.56	488	2044.85	2725.16
Emprunts (pbQ)	630	535.64	849.43	211	1780.89	415.75
Emprunts personnels	630	116.85	670.71	33	5187.88	5745.06
Emprunts:	630	652.47	1115.27	201	2014.58	1046.45
Autres revenus	63	111.92	760.02	51	1819.78	2869.21
Épargne	630	242.79	624.54	196	1032.23	1204.23
Autres:	630	354.71	970.34	210	1064.12	1440.54
TOTAL	630	9797.17	4306.05	617	9845.30	4577.15

Source: CSE, enquête sous publiée, 1990-1991.

1. Exprime la couverture des revenus à l'aide des personnes ayant répondu sur le total des lignes précédentes.

2. D'après les statistiques officielles du MESS, le prêt moyen a été de 3770 $ alors que la bourse moyenne s'élevait à 2035 $ (source: MESS, *Statistiques sur l'aide financière aux étudiants*. Rapport 1989-1990. Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1990).

44.b Distributrion des revenus annuels totaux pour l'année 1989-1990. Étudiantz et étudiantes à temps complet à l'enseignement régulier du collégial.

Revenu $	n	freq. %	freq. cumulées %
1 à 2999	153	24,8	24,8
3000 à 5999	230	37,3	62,1
6000 à 8999	131	21,2	83,3
9000 à 11999	49	7,9	91,2
12000 et plus	54	8,8	100,0

Source: CSE, enquête non publiée, 1989-1991.

45. Avez-vous déjà emprunté de l'argent pour financer vos études postsecondaires (incluant tous les types de prêts, prêts personnels ou autres)? **%**

Oui 22,8
Non ..... (passez à la question 47) 77,2

Total: 100,0 N: 825

46. Quel est le montant cumulé de votre dette actuelle? (Inscrire «0» (zéro) aux postes où aucune dette n'est imputable.)

Source de revenu	*Incluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $	*Exclusant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $
Régime de prêt du Québec	799	813,94	1944,58	159	4080,19	2869,18
Autres emprunts reliés aux études	799	58,86	330,03	21	1459,52	1472,38
Autres emprunts	799	244,26	1466,61	46	4242,61	4561,03
Dette totale[1,2]	799	1017,48	3540,70	153	5313,52	6545,20
Dette totale[1,3]	799	1006,56	2785,39			

Source: CSE, enquête non publiée, 1989-1991.

1. Excluant l'hypothèque
2. Total déclaré
3. Total calculé

47. Comment qualifieriez-vous votre situation économique pour la présente année scolaire? **%**

Très précaire 14,2
Plutôt précaire 24,5
Satisfaisante 40,3
Plutôt aisée 21,1
Très aisée 0,0

Total: 100,0 N: 817

TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

48. Avez-vous occupé un emploi rémunéré l'été dernier?

	%	
Oui	81,4	
Non	18,6	
Total:	**100,0**	**N: 832**

49. Avez-vous occupé un emploi rémunéré la semaine dernière?

	%	
Oui	48,8	
Non (passez à la question 53)	51,2	
Total:	**100,0**	**N: 830**

50. Inscrivez les renseignements demandés quant à l'emploi rémunéré que vous avez occupé la semaine dernière.

Titre de l'emploi: _____

Type d'entreprise: _____
(ex. restaurant, usine)

Salaire horaire brut (excluant les valeurs nulles)

	%	
moins de 5 $	4,9	
5,00 à 5,99 $	47,9	
6,00 à 6,99 $	16,5	
7,00 à 7,99 $	8,3	
8,00 à 8,99 $	7,0	
9,00 à 9,99 $	4,5	
10,00 à 10,99 $	4,4	
11,00 $ et plus	6,7	
Total:	**100,0**	**N: 371**

Combien d'heures avez-vous travaillées? (excluant les valeurs nulles)

	%	
1 à 9 heures	24,2	
10 à 19 heures	46,4	
20 à 29 heures	23,6	
30 heures et plus	5,8	
Total:	**100,0**	**N: 364**

50. (suite)Salaire brut total gagné la semaine dernière:

	(incluant les valeurs nulles) %	(excluant les valeurs nulles) %
0 $	54,0	0,0
1 à 49 $	7,2	15,7
50 à 74 $	9,4	20,5
75 à 99 $	7,3	15,9
100 à 124 $	8,4	18,4
125 à 149 $	5,6	10,2
150 à 174 $	2,8	8,0
175 à 199 $	1,2	2,7
200 $ et plus	4,1	8,8
Total:	**100,0**	**Total: 100,0**
N:	**788**	**N: 364**

Cet emploi était-il syndiqué?		%	
	Oui	21,0	
	Non	79,0	
	Total:	**100,0**	**N: 391**
S'agit-il d'un emploi permanent?		%	
	Oui	57,4	
	Non	42,6	
	Total:	**100,0**	**N: 392**
Votre horaire de travail était-il...?		%	
	Fixe	46,8	
	Variable	53,2	
	Total:	**100,0**	**N: 391**

51. À quel point votre emploi actuel est-il relié au domaine dans lequel vous étudiez?

	%	
Absolument pas relié	68,3	
Peu relié	17,1	
Assez relié	10,5	
Directement relié	4,1	
Total:	**100,0**	**N: 391**

52. Quel est votre degré de satisfaction face à votre emploi actuel?

	%	
Très satisfait-e	27,8	
Plutôt satisfait-e	49,0	
Plutôt insatisfait-e	16,1	
Très insatisfait-e	7,1	
Total:	**100,0**	**N: 392**

53. Trouvez-vous facile ou difficile de concilier études et emploi?

	%
Très facile	11,9
Plutôt facile	29,6
Plutôt difficile	38,1
Très difficile	20,4
Total:	**100,0**

N: 680

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

54. Quel âge avez-vous?

	%
16 ans	0,7
17 ans	25,7
18 ans	25,2
19 ans	19,0
20 ans	12,1
21 à 25 ans	12,4
26 ans et plus	4,9
Total:	**100,0**

N: 833

55. Quel est votre sexe?

	%
Féminin	60,1
Masculin	39,9
Total:	**100,0**

N: 835

56. Quel est votre état civil?

	%
Célibataire	92,1
Marié-e	5,4
Conjoint-e de fait	1,7
Separé-e/divorcé-e/veuf-ve	0,8
Religieux-se	0,0
Total:	**100,0**

N: 832

57. Avez-vous des enfants à charge?

	%
Oui, indiquez le nombre	3,7
Non	96,3
Total:	**100,0**

N: 832

58. Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que vous avez appprise et que vous comprenez encore?

	%
Français	84,8
Anglais	9,8
Autre, précisez: _____	5,3
Total:	**100,0**

N: 824

59. Avez-vous des frères et des soeurs qui poursuivent actuellement ou qui ont complété des études à l'enseignement supérieur (collégial ou universitaire)? **%**

Oui	67,8
Non, enfant unique	9,0
Non, frères et s. seurs trop jeunes	27,3
Non, ont poursuivi d'autres études	5,8
Non, ont abandonné leurs études	10,1
Total: 100,0	**N: 824**

60. Quelle(s) autre(s) langue(s) pouvez-vous parler couramment? (Indiquez plus d'une réponse au besoin) **%**

Français	n.d.
Anglais	n.d.
Autre, précisez: _____	n.d.

61. Quel est votre statut de citoyenneté? _____ **%**

Citoyen-ne canadien-ne	98,4
Immigrant-e reçu-e	1,1
Autre, précisez:	0,5
Total: 100,0	**N: 831**

62. À quel groupe ethnique ou culturel appartenez-vous ou vos ancêtres appartenaient-ils?

Québécois	17,1
Français	57,9
Britannique	5,3
Autochtone	1,1
Italien	2,3
Juif	1,3
Grec	0,7
Portuguais	0,4
Allemand	0,7
Chinois	0,5
Polonais	0,1
Vietnamien	0,5
Indien (Indes)	0,5
Haïtien	0,8
Autre	8,4
Français et britannique	1,1
Français et autre	1,2
Britannique et autre	0,4
Total: 100,0	**N: 753**

63. Avec qui habitez-vous...?

	durant l'année scolaire %	après l'année scolaire %
Avec mes parents (père et/ou mère)	65,1	77,9
Avec ma famille (conjoint, enfant)	7,6	9,5
Avec des membres de ma parenté (frère, sœur, cousin, cousine, oncle, tante)	5,4	1,6
Avec des ami-e-s	13,2	3,5
J'habite seul-e	7,2	4,8
Autre, précisez: _____	3,4	2,9
Total:	**100,0**	**Total: 100,0**
N:	**817**	**N: 734**

64. Dans quel type d'habitation habitez-vous?

	%	
Chambre	5,6	
Résidence étudiante	5,5	
Appartement	80,8	
Coopérative d'habitation	1,1	
Condominium	1,5	
Maison unifamiliale	55,9	
Autre, précisez: _____	1,7	
Total:	**100,0**	**N: 824**

65. Quel moyen de transport utilisez-vous LE PLUS SOUVENT pour vous rendre à vos cours...?

	en été %	en hiver %
Transport en commun	27,8	34,1
Votre automobile	52,0	50,5
Autre automobile	12,8	15,2
Motocyclette	1,5	0,1
Bicyclette	2,9	0,1
Marche	25,0	21,4
Autre, précisez: _____	0,1	0,6
Total:	**100,0**	**Total: 100,0**
N:	**756**	**N: 775**

66. À quel distance habitez-vous de votre établissement d'enseignement?

	%	
moins de 5 km	41,8	
5 à 9 km	15,4	
10 à 19 km	21,1	
20 à 29 km	15,9	
30 à 39 km	5,5	
40 km et plus	4,5	
Total:	**100,0**	**N: 697**

67. Combien de temps mettez-vous pour vous rendre de votre domicile à votre établissement d'enseignement? (aller seulement)

	%
moins de 15 minutes	54,9
15 à 29 minutes	33,2
30 à 44 minutes	14,5
45 à 59 minutes	8,3
1 heure et plus	9,1
Total:	**100,0**

N: 816

68. Au meilleur de votre connaissance, combien d'années d'études votre père (ou tuteur) et votre mère (ou tutrice) ont-ils complétées?

	Père		**Mère**
	%		**%**
6 années et moins (primaire)	16,1		11,1
7 à 11 années (secondaire ou équivalent)	57,4		45,5
12 à 15 années (collégial ou équivalent)	18,8		25,2
16 années et plus (universitaire ou équivalent)	25,7		16,9
Je ne sais pas	4,0		5,4
Total:	**100,0**	**Total:**	**100,0**
N:	**820**	**N:**	**817**

69. Quelle a été l'occupation principale de votre père (ou tuteur) et de votre mère (ou tutrice) durant la majeure partie de leur vie? (Répondez même s'ils sont présentement retraités ou décédés)

	Titre de l'emploi	Entreprise, industrie ou service
Père	_____	_____
Mère	_____	_____

70. Quel a été le revenu approximatif (de toutes sources avant impôt) de votre père et de votre mère (ou tuteurs) en 1989?

	Père		**Mère**
	%		**%**
Moins de 20 000 $	10,1		53,5
De 20 000 à 29 999 $	19,9		21,9
De 30 000 à 39 999 $	21,7		14,8
De 40 000 à 49 999 $	16,5		5,6
De 50 000 à 59 999 $	11,6		1,9
De 60 000 à 69 999 $	5,6		0,5
Plus de 70 000 $	14,6		1,9
Total:	**100,0**	**Total:**	**100,0**
N:	**683**	**N:**	**647**

Région de l'établissement

Montréal	51,7	
Québec	18,4	
Centre	22,3	
Éloignée	7,7	
	Total: 100,0	**N: 844**

Statut socio-économique (Blishen)

Plus bas	33,3	
Moyen	33,7	
Plus élevé	33,0	
	Total: 100,0	**N: 783**

Langue d'enseignement

Français	83,8	
Anglais	16,2	
	Total: 100,0	**N: 844**

Type de formation

Générale	56,0	
Professionnelle	44,0	
	Total: 100,0	**N: 835**

Domaine d'études

Sciences de la nature	13,3	
Sciences humaines	42,0	
Arts et lettres	4,1	
Techniques biologiques et physiques	15,6	
Techniques humaines	2,9	
Techniques administratives	13,6	
Techniques des arts appliqués	8,6	
	Total: 100,0	**N: 789**

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

ANNEXE 3
QUESTIONNAIRE DE L'UNIVERSITÉ

Étudiants et étudiantes à temps complet

On retrouve dans le présent document les fréquences pondérés obtenues au questionnaire portant sur les «Profils de la population étudiante» pour les étudiants et les étudiantes à temps complet à l'université. Certaines questions, spécialement identifiées et touchant aux revenus, ne concernent que les étudiants du premier cycle. Des statistiques descriptives sont fournies pour quelques questions.

PROFILS DE LA POPULATION ÉTUDIANTE
DES COLLÈGES ET DES UNIVERSITÉS

Questionnaire

Madame,
Monsieur,

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation a pour rôle fondamental de conseiller l'État et de faire le pont entre la population québécoise et le gouvernement. Le Conseil supérieur donne des avis et fait rapport au Ministre de l'Éducation et à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur tout ce qui concerne l'éducation de la petite enfance à l'âge adulte.

Le Conseil, de par sa Commission de l'enseignement supérieur, sollicite aujourd'hui votre collaboration dans le cadre de la préparation d'un avis à la Ministre sur les profils et les conditions de vie des étudiantes et des étudiants. Votre collaboration, qui consiste à remplir le présent questionnaire, sera, vous pouvez en être assuré-e, autant utile qu'appréciée. Nous vous garantissons, par ailleurs, que ces informations seront traitées de façon anonyme et confidentielle par le Conseil supérieur.

Merci.

Robert Ayotte, coordonnateur
Commission de l'enseignement supérieur

Denis Savard
Novembre 1980
Service des études et recherche

COMMENT REMPLIR LE QUESTIONNAIRE

1. Vous n'aurez probablement pas à répondre à toutes les questions. Des renvois ont été prévus à plusieurs endroits. Suivez-les avec attention.

2. Il y a trois façons d'inscrire vos réponses:

   – soit en **ENCERCLANT** le code qui correspond à votre réponse, dans la colonne identifiée **RÉPONSES**.

   – soit en **INSCRIVANT** votre réponse dans la colonne identifiée **RÉPONSES**.

   Exemple: _____ ans

   – soit en **ÉCRIVANT** votre réponse à un endroit prévu à cet effet à l'intérieur de la section des questions.

   Exemple:

À quel programme d'études êtes-vous inscrit présentement?

COMMENCEZ À REMPLIR LE QUESTIONNAIRE À LA PAGE SUIVANTE.

ÉTUDES ACTUELLES

1. À quel niveau d'études êtes-vous inscrit-e actuellement?	%
Bac 1e année	19,7
Bac 2e année	29,1
Bac 3e année	34,5
Certificat de premier cycle	5,4
Maîtrise	9,0
Certificat de deuxième cycle	0,5
Doctorat	0,6
Autre, précisez: _____	1,5
Total:	**100,0** **N: 634**

2. À quel programme d'études êtes-vous inscrit-e?	%
Médecine	4,6
Médecine dentaire	4,2
Pharmacie	2,0
Architecture	2,8
Biologie	2,5
Enseignement de la biologie	0,2
Génie du bâtiment	0,2
Génie électrique	0,2
Génie industriel	4,4
Génie mécanique	4,4
Génie unifié	2,0
Informatique	0,6
Mathématique	0,2
Enseignement de la mathématique	1,3
Microélectronique	1,9
Physique	0,9
Enseignement de la physique	0,8
Urbanisme	0,2
Enseignement et administration scolaire	0,5
Économique	1,1
Enseignement préscolaire et primaire	5,6
Études hispaniques	1,6
Études militaires	0,1
Géographie	3,7
Enseignement de la géographie	0,7
Histoire	1,4
Enseignement de l'histoire	0,3
Information professionnelle et orientation	2,4
Psycho-éducation	0,2
Psychologie	3,9
Sciences politiques	3,5
Sciences sociales	0,2
Théologie	1,9
Andragogie	0,5
Administration	20,7

Enseignement de l'administration	0,2
Comptabilité	4,5
Gestion du tourisme	2,7
Recherche opérationnelle	0,3
Relations industrielles	5,0
Arts	0,6
Histoire de l'art	1,4
Anglais	0,2
Traduction	0,2
Bac général	0,2
Autres - premier cycle non spécialisé	0,1
Certificat enseignement secondaire et collégial	0,9
Certificat en géographie	0,3
Certificat en théologie	0,9
Certificat en andragogie	0,2
Certificat en administration	0,1
Certificat en comptabilité	0,2
Certificat en relations industrielles	0,2
Maîtrise en génie chimique	0,9
Maîtrise en géomatique	1,4
Maîtrise en administration	0,8
Maîtrise en environnement	1,1
Doctorat en génie chimique	0,5
Doctorat en géomatique	0,2
Total:	**100,0**

N: 637

3. Quel diplôme visez-vous avec ce programme?

	%
Diplôme collégial	0,3
Bac	87,3
Autre diplôme de premier cycle	2,7
Maîtrise	9,1
Doctorat	0,6
Total:	**100,0**

N: 628

4. Ce programme constitue-t-il votre premier choix?

	%
Oui	87,5
Non, mon premier choix était: _____	12,5
Total:	**100,0**

N: 639

5. Outre votre programme actuel, vous êtes-vous déjà inscrit-e à d'autres programmes à l'université?

	%
Non	71,8
Oui, inscrivez les autres programmes dans l'ordre dans lequel vous vous y êtes inscrit-e:	28,2
Total:	**100,0**

N: 640

1er programme: _____
2e programme: _____
3e programme: _____
4e programme: _____
5e programme: _____
Autres: _____
_____

6. Indiquez dans quelle mesure les raisons énumérées ci-dessous ont été importantes dans le choix de votre programme d'études actuel. (Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout importante
2. peu importante
3. passablement importante
4. très importante

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Elargir ma culture personnelle	9,4	15,1	36,6	38,9	686
Me réorienter dans un autre domaine d'études	49,6	16,8	18,2	15,3	680
Intérêt pour la matière	1,5	5,3	22,6	72,6	689
Perspectives d'occuper un emploi intéressant	3,6	7,2	18,3	70,9	638
Perspectives de carrière intéressante	5,7	5,6	19,5	71,2	633
Perspectives d'un revenu élevé	10,8	19,0	43,6	26,7	638
Me spécialiser davantage	13,1	19,7	35,1	32,0	680
Désirer obtenir une promotion	42,2	23,7	20,8	13,2	626
Mes choix de programme étaient limités (préalables manquants, résultats faibles, etc	75,6	13,9	5,6	4,9	504
Autre, précisez: _____	48,4	7,8	9,4	34,4	52

7. À combien de crédits étiez-vous inscrit-e au début de la session?

	%
12 crédits	26,0
13 crédits	1,2
14 crédits	1,1
15 crédits	51,7
16 crédits	4,9
17 crédits	6,1
18 crédits	3,6
19 crédits et plus	5,3
Total:	**100,0**

N: 567

(Si vous avez répondu ***12 crédits ou plus***, passez à la question 9)

8. Dans quelle mesure chacun des facteurs énumérés ci-dessous* a-t-il influé sur votre décision d'étudier à temps partiel (moins de 12 crédits) plutôt qu'à temps plein? (Répondez à toutes les questions)

1 pas du tout
2 un peu
3 passablement
4 beaucoup
nap ne s'applique pas

	1 %	2 %	3 %	4 %	100% N
Il m'était plus facile de payer des études en étudiant à temps partiel	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je devais délaisser mes études pour occuper un emploi	0,0	0,0	0,0	0,0	0
J'avais des obligations familiales ou personnelles	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je ne répondais pas aux critères d'admission visant les étudiants à temps plein	0,0	0,0	0,0	0,0	0
La charge de travail relative aux études à temps partiel me convenait davantage	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Il m'était possible de suivre des cours donnés à distance	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Je fais un retour aux études alors que j'ai déjà un emploi	0,0	0,0	0,0	0,0	0
Autre, précisez: _____	0,0	0,0	0,0	0,0	0

9. Avez-vous abandonné des cours durant la présente session? **%**

Non		87,4
Oui, combien?	____ cours	12,6
	Total:	**100,0**

N: 639

10. Entrevoyez-vous ne pas réussir des cours à la fin de la présente session? **%**

Non		92,9
Oui, combien de cours?	____ cours	7,1
	Total:	**100,0**

N: 640

11. Depuis le début de la session, quel est le pourcentage des cours auxquels vous n'avez pas assisté? **%**

Moins de 10 %	93,2
Entre 11 et 25 %	5,6
Entre 26 et 50 %	0,8
Plus de 50 %	0,4
Total:	**100,0**

N: 638

* Les données de cette annexe ne tiennent compte que des étudiantes et des étudiants à temps complet qui n'avaient donc pas à répondre à la question 8.

12. L'établissement d'enseignement où vous êtes présentement inscrit-e est-il votre premier choix?

	%
Oui	80,9
Non	19,1
Total:	**100,0**

N: 642

13. Les facteurs ci-dessous ont-ils influencé le choix de votre établissement d'enseignement actuel?
(Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout
2. un peu
3. passablement
4. beaucoup

nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
La qualité de la vie dans cet établissement	52,6	20,1	26,8	20,4	592
La qualité des programmes et des cours offerts	14,4	11,5	33,2	40,9	618
L'organisation des horaires	45,5	22,5	21,0	11,4	577
La proximité de votre lieu de résidence	33,1	10,4	12,9	43,5	608
Les services offerts aux étudiants	38,9	30,3	23,0	7,8	595
Les équipements (laboratoires, équipements informatiques, etc.)	46,2	28,0	17,3	8,5	548
La renommée et la réputation de l'établissement	16,0	14,6	34,6	34,8	619
Le placement de ses diplômés	33,4	18,8	27,7	20,1	590
Les bourses offertes par l'établissement	74,8	15,8	6,0	3,3	563
La possibilité de vivre ailleurs que chez vos parents	73,4	9,5	6,5	10,6	484

14. Indiquez votre degré de satisfaction par rapport aux aspects suivants de votre formation:
(Répondez à toutes les questions)

1. très insatisfait
2. plutôt insatisfait
3. plutôt satisfait
4. très satisfait

nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Pédagogie du personnel enseignant	2,8	15,1	67,8	14,2	640
Disponibilité du personnel enseignant	2,5	18,7	58,4	20,4	652
Disponibilité des responsables de stages	9,1	18,5	53,7	18,7	285
Flexibilité dans le choix des cours	17,2	27,8	40,9	14,0	587
Contenu des cours	2,9	14,5	61,3	21,3	655

Correspondance entre la formation reçue et les exigences du marché du travail	7,7	26,1	51,8	14,5	540
Cohérence entre les cours offerts	3,7	16,5	60,2	19,6	627
Équilibre entre les aspects théoriques et pratiques de la formation	8,8	30,5	47,1	13,6	589
Horaire des cours	5,3	15,9	56,9	23,9	628
Plans de cours	0,8	12,7	66,5	20,5	632
Mode d'évaluation des apprentissages	4,4	20,4	62,1	13,1	630
Stages	20,8	17,3	38,8	23,1	247
Locaux	10,4	25,1	51,1	13,4	601
Ressources mises à votre disposition (bibliothèque, laboratoires, etc.)	6,1	19,2	44,1	30,6	627
Milieu social	4,5	11,7	53,0	30,7	625
Services aux étudiants	5,3	11,8	62,5	20,4	617

FORMATION ANTÉRIEURE

15. Quel(s) diplôme(s) d'études du secondaire détenez-vous? (Encerclez plus d'une réponse au besoin)

	Oui %	Non %	100% N
Diplôme d'études secondaires (DES)	92,6	7,4	659
Diplôme d'études professionnelles (DEP)	2,6	97,4	659
Autre(s), précisez: _____	7,9	92,1	659

16. Pendant combien d'années avez-vous étudié au secondaire?

	%
2 ans	0,5
3 ans	1,5
4 ans	2,7
5 ans	92,6
6 ans	1,9
7 ans	0,8
8 ans	0,2
Total:	**100,0**

N: 622

17. Dans quel domaine d'études se situaient principalement les options que vous avez choisies au secondaire?

	%
En arts	3,5
En lettres	1,8
En sciences	67,8
En sciences humaines	16,8
À l'enseignement professionnel	1,5
Autre, spécifiez: _____	8,8
Total:	**100,0**

N: 600

18. Avez-vous complété vos études secondaires et collégiales dans un établissement d'enseignement public ou privé?

	Public	Privé	100%
	%	%	N
Secondaire	70,5	29,5	632
Collégial	81,6	18,4	584

19. Pendant combien de sessions avez-vous étudié au collégial?

	%
Aucune session	0,6
1 session	0,4
2 sessions	4,0
3 sessions	2,5
4 sessions	55,9
5 sessions	14,9
6 sessions	15,4
7 sessions	1,7
8 sessions	2,1
9 sessions	1,4
10 sessions	1,0
12 sessions	0,2
14 sessions	0,2
Total:	**100,0**

N: 588

20. Inscrivez dans l'ordre les programmes dans lesquels vous avez été inscrit-e au collégial:

1er programme: .....
2e programme: .....
3e programme: .....
4e programme: .....
5e programme: .....
Autres: .....

21. Détenez-vous un ou des diplômes collégiaux ou universitaires?

	%
Non	14,8
Oui, indiquez lesquels	85,2
Total:	**100,0**

N: 635

	Diplôme	Spécialité
1er	.....	.....
2e	.....	.....
3e	.....	.....
4e	.....	.....
5e	.....	.....

22. En incluant la présente session, pendant combien de sessions avez-vous étudié à l'université?

	%
1 session	16,5
2 sessions	5,5
3 sessions	21,4
4 sessions	6,4
5 sessions	21,0
6 sessions	6,5
7 sessions	10,8
8 sessions	2,6
9 sessions	5,2
10 sessions	2,2
11 sessions	1,7
12 sessions et plus	4,5
Total:	**100,0**

N: 635

23. Avez-vous déjà interrompu vos études en dehors de l'interruption de la session d'été?
(Répondez pour chacun des moments mentionnés en indiquant la durée totale des interruptions à chacun de ces moments)

	%
Non	70,1
Oui, une fois	29,9
Oui, plus d'une fois	0,0
Total:	**100,0**

N: 636

Au secondaire

	%
Non	98,4
Oui, une fois	1,6
Oui, plus d'une fois	0,0
Total:	**100,0**

N: 538

Entre le secondaire et le collégial

	%
Non	97,6
Oui, une fois	2,4
Oui, plus d'une fois	0,0
Total:	**100,0**

N: 546

Au collégial

	%
Non	91,1
Oui, une fois	8,9
Oui, plus d'une fois	0,0
Total:	**100,0**

N: 563

Autre moment, précisez

	%
Non	78,9
Oui, une fois	21,1
Oui, plus d'une fois	0,0
Total:	**100,0**

N: 594

(Si vous avez répondu «non» (1) à chacun des moments, passez à la question 26)

24. La dernière fois que vous avez pris la décision d'interrompre vos études, quelle a été l'importance des raisons suivantes? (Répondez à toutes les questions)

1. pas du tout importante
2. peu importante
3. passablement importante
4. très importante
nap. ne s'applique pas

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Difficultés financières	50,4	13,7	15,3	20,6	153
Emploi à temps plein ou à temps partiel	54,1	9,8	18,0	38,1	154
Réorientation scolaire et professionnelle	48,2	11,0	16,5	24,3	133
Raisons d'ordre scolaire (notes insuffisantes, difficulté à étudier, etc.)	71,4	7,9	10,9	9,8	136
Manque d'intérêt, de motivation pour les études	39,1	11,2	25,3	26,3	146
Ce programme n'était pas vraiment mon choix, c'est mon entourage qui m'a persuadé	76,9	9,7	7,2	6,1	125
Insatisfaction face au programme d'études	55,8	15,7	13,6	14,9	141
Vacances, voyage	67,4	7,5	7,2	18,0	127
Raisons personnelles (comportement, santé, etc.)	61,0	3,8	14,9	20,3	130
Raisons familiales	71,2	7,3	9,3	12,2	125
Autre, précisez: _____	45,6	0,0	0,0	54,4	54

25. Dans quelle mesure vos études collégiales vous ont-elles bien préparé aux études universitaires?

	%
Très mal préparé	11,2
Plutôt mal préparé	20,3
Plutôt bien préparé	53,0
Très bien préparé	15,6
Total:	**100,0** **N: 231**

ASPIRATIONS SCOLAIRES ET PROFESSIONNELLES

26. Que pensez-vous faire lorsque vous aurez TERMINÉ votre programme d'études actuel?

	%
Entreprendre des études collégiales	0,3
Entreprendre des études de 1er cycle universitaire	1,8
Entreprendre des études de 2e cycle universitaire	18,8
Entreprendre des études de 3e cycle universitaire	5,0
Je pense ne pas terminer mon programme d'études actuel	1,0
Je ne sais pas	14,1
Autre, précisez: _____	60,9
Total:	**100,0** **N: 618**

27. Jusqu'à l'obtention de quel diplôme comptez-vous poursuivre vos études?

	%
Autre diplôme collégial (CEC, DPEC, AEC, etc.)	0,5
Baccalauréat	44,6
Autre diplôme de premier cycle universitaire	6,1
Maîtrise	26,1
Autre diplôme de deuxième cycle universitaire	3,2
Doctorat	15,0
Autre, précisez: _____	4,4
Aucun, je compte abandonner mes études	0,5
Total:	**100,0** **N: 633**

28. Face à votre choix de carrière, diriez-vous que vous êtes indécis-e ou décidé-e?

	%
Très indécis-e	4,6
Plutôt indécis-e	17,1
Plutôt décidé-e	41,0
Très décidé-e	37,3
Total:	**100,0** **N: 641**

29. Quelle profession voulez-vous exercer?

_____

(si indécis-e, répondez «indécis-e» et passez à la question 33)

30. Êtes-vous confiant-e de parvenir à exercer cette profession?

	%
Très peu confiant-e	1,1
Peu confiant-e	6,9
Assez confiant-e	35,3
Très confiant-e	56,7
Total:	**100,0** **N: 525**

31. Quand avez-vous fixé le choix de cette profession?

	%
Au primaire	4,4
Au début du secondaire (1ère, 2ème, 3ème)	5,8
À la fin du secondaire (4ème ou 5ème)	11,7
À la première année du collège	9,9
À la deuxième année du collège	25,9
À la troisième année du collège	5,7
À l'université	33,8
Autre, précisez: _____	8,9
Total:	**100,0** **N: 547**

32. Est-ce que le genre d'emploi que vous envisagez est relié à celui qu'exerce ou a exercé un de vos parents (ou tuteurs)?

	%
Absolument pas relié	72,9
Peu relié	10,8
Assez relié	7,5
Directement relié	8,7
Total:	**100,0** **N: 551**

33. À la fin des études que vous poursuivez actuellement, pensez-vous qu'il sera difficile ou facile d'obtenir un emploi dans le domaine que vous avez choisi?

	%	
Très difficile	8,1	
Plutôt difficile	55,1	
Plutôt facile	45,4	
Très facile	15,4	
	Total: 100,0	**N: 545**

ÉTUDES, TRAVAUX ET ACTIVITÉS

34. Combien d'heures avez-vous consacrées aux activités suivantes la semaine dernière? (Inscrivez «0» si vous n'avez consacré aucune heure à ces activités.)

Cours, laboratoires et séminaires	%	
0 heure	12,2	
1 à 9 heures	7,2	
10 à 19 heures	50,4	
20 à 29 heures	19,5	
30 heures et plus	10,7	
	Total: 100,0	**N: 633**

Étude et travaux personnels reliés à vos cours	%	
0 heure	1,9	
1 à 9 heures	12,8	
10 à 19 heures	28,8	
20 à 29 heures	26,5	
30 à 39 heures	16,7	
40 heures et plus	14,3	
	Total: 100,0	**N: 634**

Travail rémunéré	%	
0 heure	62,4	
1 à 9 heures	15,2	
10 à 19 heures	15,3	
20 à 29 heures	5,2	
30 heures et plus	3,9	
	Total: 100,0	**N: 614**

Activités sportives	%	
0 heure	46,6	
1 à 9 heures	48,9	
10 à 19 heures	4,0	
20 à 29 heures	0,3	
30 heures et plus	0,2	
	Total: 100,0	**N: 622**

Autres activités de loisirs	%	
0 heure	25,6	
1 à 9 heures	44,5	
10 à 19 heures	25,8	
20 à 29 heures	6,8	
30 heures et plus	1,3	
	Total: 100,0	**N: 615**

35. De quelle façon accomplissez-vous le travail personnel relié à vos cours?

	%	
Toujours seul-e	27,0	
Occasionnellement avec d'autres	59,6	
Régulièrement avec d'autres	12,8	
Toujours avec d'autres	0,6	
	Total: 100,0	**N: 636**

36. À quel endroit accomplissez-vous la majeure partie de votre travail scolaire personnel?

	%	
Dans les locaux de l'université ou du collège	20,5	
À votre domicile	77,0	
Au domicile d'amies	0,9	
À votre lieu de travail	0,8	
Autre, précisez: _____	0,8	
	Total: 100,0	**N: 610**

37. En dehors des cours, vous arrive-t-il de passer d'autres moments à votre établissement d'enseignement?

	%	
Jamais.....(passez à la question 39)	13,9	
Parfois	52,6	
Souvent	22,1	
Très souvent	11,3	
	Total: 100,0	**N: 639**

38. Les moments que vous passez à votre établissement d'enseignement sont-ils consacrés aux occupations suivantes? (Répondre à toutes les questions)

1. jamais
2. parfois
3. souvent
4. très souvent

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
Travaux, études	4,2	28,0	27,3	40,4	546
Activités culturelles	52,7	35,5	9,2	2,6	535
Activités sociales	30,2	45,5	17,3	7,0	540
Activités sportives	54,3	25,9	14,6	5,2	537
Activités religieuses	96,3	2,3	0,6	0,8	531
Discussions entre ami-e-s	10,5	45,5	33,0	11,0	545

Discussions avec des professeur-e-s	28,5	60,5	9,2	2,5	555
Travaux d'équipe	13,9	32,5	33,1	20,6	543
Bibliothèque	17,1	36,5	26,4	20,1	542
Association étudiante	76,5	12,8	6,4	4,3	534
Comités (réunions, organisation, etc.)	64,0	25,4	7,4	5,3	535
Aucune activité précise	74,8	19,3	4,3	1,6	452
Autre, précisez: _____	84,6	5,5	6,8	5,1	117

39 Dans quelle mesure les comportements suivants correspondent-ils à votre vécu scolaire? (Répondre à toutes les questions)

1. très peu
2. peu
3. passablement
4. beaucoup

	1	2	3	4	100%
	%	%	%	%	N
J'accorde plus d'attention au travail rémunéré qu'aux études	56,2	29,4	10,5	3,9	635
J'ai beaucoup de facilité à réussir mes études	5,9	19,2	62,0	12,9	632
Mes études m'intéressent	2,0	4,8	38,9	54,4	631
Je cherche à obtenir les meilleurs résultats scolaires possibles	2,0	9,9	44,0	44,1	638
Je commence sans délai les travaux demandés	16,0	31,7	38,0	14,4	628
Je cherche à obtenir mon diplôme en ne fournissant que le minimum d'effort	53,8	25,7	17,0	3,6	633
Je suis davantage intéressé-e par le contenu des cours que par les résultats scolaires	8,1	30,7	38,4	22,7	630
Je négocie avec les professeur-e-s au sujet des travaux, examens, contenu de cours, etc	44,1	35,1	15,5	5,4	634
Je suis préoccupé-e par les perspectives de carrière	8,2	15,3	40,2	36,2	635
J'hésite avant de demander de l'aide devant une difficulté	25,3	37,8	29,1	9,8	634
Plus le défi est grand, plus je m'implique	4,1	24,0	47,0	24,9	629
Je réussis à bien planifier mes travaux de manière à éviter les surcharges de travail	13,1	27,1	43,2	16,7	634

40. Quelle est la proportion de vos ami-e-s qui fréquentent le même établissement d'enseignement que vous?

	%
Aucun	12,0
Quelques-uns	56,3
La plupart	23,3
Presque tous	8,4
Total:	**100,0**

N: 635

41. Vous arrive-t-il de ressentir de la solitude à votre établissement d'enseignement?

	%
Jamais	36,2
Parfois	51,7
Souvent	9,4
Généralement	2,7
Total:	**100,0**

N: 637

FINANCEMENT DES ÉTUDES

42. Les personnes suivantes assument-elles en partie ou en totalité les dépenses qu'occasionnent vos études? (Indiquez plus d'une réponse au besoin)

	Oui %	Non %	100% N
Vos parents	53,8	46,2	634
Votre conjoint	5,9	94,1	634
Autre, précisez: _____	4,4	95,6	634
Non... (passez à la question 44)			

43. Indiquez dans quelle mesure vos parents, votre conjoint ou une autre personne assument pour vous les dépenses suivantes.

1. Aucunement
2. Partiellement
3. Entièrement

nap. Ne s'applique pas

	1 %	2 %	3 %	100% N
Repas pris à domicile	51,1	13,9	35,0	602
Repas pris à l'extérieur (restaurant, cafétéria)	74,6	16,3	9,1	604
Habillement	66,9	25,2	9,9	615
Frais médicaux (médicaments, frais dentaires)	53,5	14,5	32,0	609
Soins personnels (coiffure, buanderie, assurance-vie, etc)	68,9	18,7	12,4	612
Logement (incluant le loyer, le chauffage, l'électricité, le téléphone, etc.)	52,4	12,4	35,5	601
Loisirs (cinéma, voyages, lecture, etc.)	82,7	12,4	4,9	617
Frais de garderie	96,0	1,2	2,8	342
Frais de scolarité	54,7	16,4	28,9	622
Matériel et livres scolaires	61,1	16,7	22,1	621
Transport (automobile, métro, autobus, assurance-auto, immatriculation, etc.)	65,6	19,5	16,9	616
Autres dépenses, précisez: _____	94,5	1,5	4,0	287

44.a Donnez une estimation de tous vos revenus pour la période du 1er septembre 1989 au 31 août 1990. (Inscrivez «0» (zéro) aux postes où aucun revenu ne s'applique.)

ÉTUDIANTS ET ÉTUDIANTES À TEMPS COMPLET
AU PREMIER CYCLE UNIVERSITAIRE

Source de revenu	*Incluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $	*Excluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $
Emploi d'été	494	$469,52	747,10	427	1080,55	2503,04
Emploi durant l'année scolaire	494	1426,27	3599,12	206	3419,60	4931,69
Emplois:	494	1895,79	4279,61	451	5355,76[1]	4191,74
Contribution du conjoint	494	257,98	964,56	24	5314,18	7862,86
Contribution des parents	494	1597,94	3677,94	238	3315,51	4735,91
Bourse (pbQ)	494	478,93	1226,12	95	2757,41[2]	1555,97
Autres bourses	494	117,44	525,02	44	1331,28	1250,13
Contributions:	494	2432,29	4185,17	331	3657,72[1]	4671,65
Emprunts (pbQ)	494	995,51	1235,63	205	2398,65[2]	554,25
Emprunts personnels	494	268,16	1540,10	40	3347,85	3518,13
Emprunts:	494	1263,68	1782,69	228	2745,40[1]	1684,73
Autres revenus	494	492,63	2429,25	51	4770,32	6111,80
Épargne	494	475,33	1759,21	116	2023,54	3186,66
Autres:	494	965,96	2955,59	156	3065,73[1]	4622,58
TOTAL	494	9557,72	6548,42	489	9672,80[1]	6776,72

Source: CSE, enquête non publiée, 1990-1991.

1. Exprime la moyenne des revenus totaux des personnes avec revenus et non le total des lignes précédentes.

2. D'après les statistiques officielles du MESS, le prêt moyen a été de 2454 $ alors que la bourse moyenne s'élevait à 2891 $ (source: MESS, ***Statistiques sur l'aide financière aux étudiants***, Rapport 1989-1990, Direction générale de l'aide financière aux étudiants, Québec, 1990).

44.b Distributrion des revenus annuels totaux pour l'année 1989-1990. Étudiants et étudiantes à temps complet au premier cycle universitaire.

Revenu $	n	freq. %	freq. cumulées %
1 à 2999	21	4,5	4,5
3000 à 5999	97	19,8	24,1
6000 à 8999	152	31,1	55,2
9000 à 11999	109	22,3	77,5
12000 à 14999	56	11,5	89,0
15000 et plus	54	11,0	100,0

Source: CSE, enquête non publiée, 1990-1991.

45. Avez-vous déjà emprunté de l'argent pour financer vos études postsecondaires (incluant tous les types de prêts, prêts personnels ou autres)? **%**

Oui 39,3
Non ..... (passez à la question 47) 60,7

Total: 100,0 N: 561

46. Quel est le montant cumulé de votre dette actuelle? (Inscrire «0» (zéro) aux postes où aucune dette n'est imputable.)

Source de revenu	*Incluant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $	*Exclusant les valeurs nulles* n	Moyenne $	Écart-type $
Régime de prêt du Québec	548	2300,46	3795,79	182	6936,85	3349,78
Autres emprunts reliés aux études	548	296,87	1384,73	43	5799,15	5384,61
Autres emprunts	548	511,17	1482,86	43	9862,78	5715,11
Dette totale[1]	548	2836,78	4162,31	205	7636,87	4114,99
Dette totale[2]	548	2908,50	4166,14			

Source: CSE, enquête non publiée, 1990-1991.

1. Excluant l'hypothèque.
2. Total déclaré.
3. Total calculé.

47. Comment qualifieriez-vous votre situation économique pour la présente année scolaire?

	%
Très précaire	12,6
Plutôt précaire	30,7
Satisfaisante	39,9
Plutôt aisée	11,5
Très aisée	5,3
Total:	**100,0**

N: 625

TRAVAIL RÉMUNÉRÉ

48. Avez-vous occupé un emploi *rémunéré* l'été dernier?

	%
Oui	87,1
Non	12,9
Total:	**100,0**

N: 634

49. Avez-vous occupé un emploi *rémunéré* la semaine dernière?

	%
Oui	32,6
Non (passez à la question 53)	67,4
Total:	**100,0**

N: 632

50. Inscrivez les renseignements demandés quant à l'emploi *rémunéré* que vous avez occupé la semaine dernière.

Titre de l'emploi: _____

Type d'entreprise: _____
(ex. restaurant, usine)

Salaire horaire brut: %
(excluant les valeurs nulles)

moins de 5 $	5,6
5,00 à 5,99 $	20,8
6,00 à 6,99 $	12,7
7,00 à 7,99 $	14,3
8,00 à 8,99 $	10,8
9,00 à 9,99 $	5,8
10,00 à 14,99 $	18,0
15,00 $ et plus	14,0
Total:	**100,0**

N: 185

Combien d'heures avez-vous travaillées? %
(excluant les valeurs nulles)

1 à 9 heures	35,6
10 à 19 heures	44,1
20 à 29 heures	13,0
30 heures et plus	9,3
Total:	**100,0**

N: 202

50. (suite)Salaire brut total gagné la semaine dernière:

	(incluant les valeurs nulles) %	(excluant les valeurs nulles) %
0 $	69,5	0,0
1 à 49 $	6,0	19,6
50 à 74 $	4,5	14,5
75 à 99 $	5,7	18,6
100 à 124 $	3,2	10,5
125 à 149 $	2,4	7,9
150 à 174 $	2,6	8,5
175 à 199 $	2,0	6,7
200 $ et plus	4,3	14,1
Total:	**100,0**	**Total: 100,0**
N:	**612**	**N: 187**

Cet emploi était-il syndiqué?	%	
Oui	17,3	
Non	82,7	
Total:	**100,0**	**N: 209**

S'agit-il d'un emploi permanent?	%	
Oui	93,8	
Non	06,2	
Total:	**100,0**	**N: 209**

Votre horaire de travail était-il ...?	%	
Fixe	89,5	
Variable	00,5	
Total:	**100,0**	**N: 209**

51. À quel point votre emploi actuel est-il relié au domaine dans lequel vous étudiez?	%	
Absolument pas relié	49,7	
Peu relié	12,1	
Assez relié	16,9	
Directement relié	21,3	
Total:	**100,0**	**N: 213**

52. Quel est votre degré de satisfaction face à votre emploi actuel?	%	
Très satisfait-e	51,4	
Plutôt satisfait-e	41,4	
Plutôt insatisfait-e	17,0	
Très insatisfait-e	10,1	
Total:	**100,0**	**N: 212**

53. Trouvez-vous facile ou difficile de concilier études et emploi?

	%	
Très facile	9,1	
Plutôt facile	19,5	
Plutôt difficile	38,2	
Très difficile	33,3	
	Total: 100,0	**N: 492**

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

54. Quel âge avez-vous?

	%	
18 ans	0,8	
19 ans	9,7	
20 ans	14,5	
21 ans	18,8	
22 ans	18,1	
23 à 26 ans	24,5	
27 à 30 ans	5,1	
31 ans et plus	8,5	
	Total: 100,0	**N: 632**

55. Quel est votre sexe?

	%	
Féminin	48,8	
Masculin	51,2	
	Total: 100,0	**N: 636**

56. Quel est votre état civil?

	%	
Célibataire	85,6	
Marié-e	8,0	
Conjoint-e de fait	7,0	
Séparé-e/divorcé-e/veuf-ve	1,2	
Religieux-se	0,3	
	Total: 100,0	**N: 633**

57. Avez-vous des enfants à charge?

	%	
Oui, indiquez le nombre	8,0	
Non	92,0	
	Total: 100,0	**N: 635**

58. Avez-vous des frères et des soeurs qui poursuivent actuellement ou qui ont complété des études à l'enseignement supérieur (collégial ou universitaire)?

	%	
Oui	65,5	
Non, enfant unique	7,2	
Non, frères et soeurs trop jeunes	10,6	
Non, ont poursuivi d'autres études	5,2	
Non, ont abandonné leurs études	11,5	
	Total: 100,0	**N: 630**

59. Quelle est votre langue maternelle, c'est-à-dire la première langue que vous avez apprise et que vous comprenez encore?

	%
Français	85,0
Anglais	10,0
Autre, précisez: _____	5,0
Total:	**100,0**

N: 632

60. Quelle(s) autre(s) langue(s) pouvez-vous parler couramment? (Indiquez plus d'une réponse au besoin)

	%
Français	n.d.
Anglais	n.d.
Autre, précisez: _____	n.d.
Total:	**100,0**

N: 632

61. Quel est votre statut de citoyenneté?

	%
Citoyen-ne canadien-ne	97,4
Immigrant-e reçu-e	1,2
Autre, précisez: _____	1,4
Total:	**100,0**

N: 637

62. À quel groupe ethnique ou culturel appartenez-vous ou vos ancêtres appartenaient-ils?

Québécois	20,7
Français	58,5
Britannique	2,7
Italien	1,2
Juif	1,8
Grec	0,5
Portuguais	0,5
Chinois	0,2
Polonais	0,5
Espagnol	0,1
Vietnamien	1,8
Indien (Indes)	0,2
Haïtien	0,4
Autre	6,7
Français et britannique	0,2
Français et autre	5,8
Britannique et autre	0,2
Total:	**100,0**

N: 548

63. Avec qui habitez-vous...?	durant l'année scolaire %	après l'année scolaire %
Avec mes parents (père et ou mère)	28,9	55,8
Avec ma famille (conjoint, enfant)	13,8	15,5
Avec des membres de ma parenté (frère, sœur, cousin, cousine, oncle, tante)	5,5	2,1
Avec des ami-e-s	29,0	11,2
J'habite seul-e	18,1	9,2
Autre, précisez:	6,8	6,5
	Total: 100,0	**Total: 100,0**
	N: 624	**N: 588**

64. Dans quel type d'habitation habitez-vous?	%
Chambre	4,3
Résidence étudiante	6,5
Appartement	52,1
Coopérative d'habitation	1,3
Condominium	2,0
Maison unifamiliale	31,1
Autre, précisez:	2,7
	Total: 100,0 N: 627

65. Quel moyen de transport utilisez-vous LE PLUS SOUVENT pour vous rendre à vos cours...?	en été %	en hiver %
Transport en commun	21,5	30,3
Votre automobile	33,3	31,9
Autre automobile	7,0	6,1
Motocyclette	0,3	0,0
Bicyclette	5,6	0,4
Marche	32,3	30,9
Autre, précisez:	0,3	0,3
	Total: 100,0	**Total: 100,0**
	N: 578	**N: 599**

66. À quel distance habitez-vous de votre établissement d'enseignement?	%
moins de 5 km	51,8
5 à 9 km	15,4
10 à 19 km	16,6
20 à 29 km	7,7
30 à 39 km	3,1
40 km et plus	5,4
	Total: 100,0 N: 583

67. Combien de temps mettez-vous pour vous rendre de votre domicile à votre établissement d'enseignement? (aller seulement)

	%
moins de 15 minutes	35,2
15 à 29 minutes	34,6
30 à 44 minutes	15,2
45 à 59 minutes	4,8
1 heure et plus	10,2
Total:	**100,0**

N: 635

68. Au meilleur de votre connaissance, combien d'années d'étude: votre père (ou tuteur) et votre mère (ou tutrice) ont-ils complétées?

	Père	**Mère**
	%	%
6 années et moins (primaire)	17,1	12,8
7 à 11 années (secondaire ou équivalent)	34,2	43,0
12 à 15 années (collégial ou équivalent)	17,9	27,1
16 années et plus (universitaire ou équivalent)	30,7	17,2
Total:	**100,0**	**100,0**
N:	**612**	**613**

69. Quelle a été l'occupation principale de votre père (ou tuteur) et de votre mère (ou tutrice) durant la majeure partie de leur vie? (Répondez même s'ils sont présentement retraités ou décédés)

	Titre de l'emploi	Entreprise, industrie ou service
Père		
Mère		

70. Quel a été le revenu approximatif (de toutes sources avant impôt) de votre père et de votre mère (ou tuteurs) en 1989?

	%
Moins de 20 000 $	12,2
De 20 000 à 29 999 $	12,7
De 30 000 à 39 999 $	15,7
De 40 000 à 49 999 $	16,8
De 50 000 à 59 999 $	13,8
De 60 000 à 69 999 $	7,5
Plus de 70 000 $	21,2
Total:	**100,0**

N: 557

Région de l'établissement

Montréal	36,0	
Québec	21,3	
Centre	32,1	
Éloignée	10,6	
	Total: 100,0	**N: 644**

Statut socio-économique (Blishen)

Plus bas	34,3	
Moyen	34,2	
Plus élevé	31,5	
	Total: 100,0	**N: 617**

Langue d'enseignement

Français	87,1	
Anglais	12,9	
	Total: 100,0	**N: 644**

Cycle de formation

1er cycle	90,1	
2e et 3e cycles	9,9	
	Total: 100,0	**N: 634**

Domaine d'études

Sciences de la santé	11,9	
Sciences pures et appliquées	25,2	
Administration	32,0	
Sciences humaines	30,9	
	Total: 100,0	**N: 644**

MERCI DE VOTRE COLLABORATION

ANNEXE 4
NOTES MÉTHODOLOGIQUES

INTRODUCTION

Dans le cadre des travaux sur le projet d'avis «La population étudiante des collèges et des universités, une population hétérogène et changeante», le service des études et recherche a mené deux enquêtes: une enquête par entrevues et une enquête par questionnaire écrit. L'enquête par entrevues visait à obtenir des données qualificatives concernant le cheminement scolaire, l'importance accordée aux études, la participation aux activités et aux associations étudiantes ainsi que les valeurs préconisées dans la poursuite des études. Le questionnaire écrit portait sur des données plutôt quantitatives telles que les différentes dimensions du cheminement scolaire, la situation des études et les comportements qui y sont reliés, l'état de l'orientation scolaire et professionnelle, le financement des études, le travail rémunéré, le mode d'habitation et de transport ainsi que d'autres renseignements personnels dont l'origine socio-économique.

Les notes méthodologiques qui suivent apportent des précisions sur la démarche qui a été suivie dans la préparation et le déroulement de ces enquêtes.

L'ENQUÊTE PAR ENTREVUES

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'intérieur de groupes formés généralement de 8 à 12 participants. La méthode des entrevues semi-dirigées laisse plus de latitude que ne le fait un questionnaire fermé pour recueillir de l'information sur certaines questions prédéterminées, en permettant la possibilité de questions nouvelles en cours de route ou de questions plus adaptées à la situation particulière d'une entrevue. Un total de 817 participants — 445 de sexe féminin et 372 de sexe masculin — ont été interrogés lors de ces entrevues. Ces participants, provenant de 69 groupes issus de 34 établissements d'enseignement supérieur, se répartissent de la première année du collégial jusqu'aux études doctorales. L'échantillon a été constitué de façon à permettre une certaine représentation de différents facteurs tels la région, l'ordre d'enseignement, le type ou le cycle de formation, le domaine d'étude, la classe, le réseau de l'établissement, le type d'effectif et la langue d'enseignement. Les renseignements relatifs à l'échantillon se retrouvent à la section suivante. Les élèves d'un même groupe, généralement divisés en deux sous-groupes, étaient invités à répondre quelquefois de façon plus individuelle, à l'occasion de tours de table, et quelquefois de façon plus collective, lors de questions lancées en table ronde à tous les participants. Tous les participants devaient de plus remplir un bref questionnaire écrit. En tout, 81 entrevues d'environ une heure et demie ont ainsi été réalisées, presque toutes entre le 19 octobre et le 3 décembre 1990. Ces entrevues ont fait l'objet d'un enregistrement audio.

L'échantillonnage

La population:

L'enquête s'adressait à l'ensemble des étudiants inscrits à l'enseignement supérieur, des classes de la première année du collégial à celles du troisième cycle universitaire durant l'année scolaire 1990-1991.

La méthode d'échantillonnage:

La méthode d'échantillonnage retenue a été celle de l'échantillonnage par quotas[1], «procédure qui consiste à inclure dans l'échantillon une proportion imposée de certains sous-groupes de la population[2]».

Les variables contrôlées:

La région, l'ordre d'enseignement, le type ou le cycle de formation, le domaine d'études, la classe, le réseau de l'établissement, le type d'effectif et la langue d'enseignement.

L'unité d'échantillonnage:

Le groupe-classe, soit le groupe d'étudiants suivant un même cours à la même heure dans un même local.

L'unité d'analyse:

Les individus composant le groupe-classe.

Nombre d'entrevues par groupe:

Le groupe-classe était divisé en deux sous-groupes lorsque le nombre d'élèves l'exigeait.

Nombre de participants par groupe:

Le groupe-classe était divisé en deux sous-groupes lorsque le nombre d'élèves l'exigeait.

Nombre de participants par groupe:

Préférablement entre 8 et 12.

On retrouve dans les pages suivantes des données relatives à l'échantillon retenu.

---

1. A. Satin, W. Shastry, ***L'Échantillonnage: un guide non mathématique***, Statistique Canada, 1985.
2. Perrien, J., Emmanuel, J. C., Zins, M., ***Recherches en marketing: méthodes et décisions***, Chicoutimi, Gaetan Morin éditeur, 1984, p. 213.

Tableau 1. Description générale des groupes constituant l'échantillon

No Nom	Région	Classe Ordre		Domaine Secteur		Effectif Établ.		Langue	Entrevues Participants Sexe			
									n	f	m	Tot
1 Ahuntsic	Mtl	Coll.	Déb.	Prof.	T. phys.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	3	15	18
2 Ahuntsic	Mtl	Coll.	Déb.	Prof.	T. adm.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	15	9	24
3 Bois-de-Boulogne	Mtl	Coll.	Déb.	Gén.	Lettres	Publ.	R.Tc	Franç.	1	11	0	11
4 Concordia	Mtl	Univ.	Déb.		Sc. hum.		R.Tc	Ang.	1	4	0	4
5 Dawson	Mtl	Coll.	Fin	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Ang.	2	5	18	23
6 HEC	Mtl	Univ.	Fin		Sc. adm.		A-Tp	Franç.	1	3	2	5
7 John Abbott	Mtl	Coll.	Fin	Gén.	Sciences	Publ.	R.Tc	Ang.	2	14	12	26
8 Lasalle	Mtl	Coll.	Fin	Prof.	T. hum.	Privé	A-Tc	Ang.	1	11	0	11
9 McGill	Mtl	Univ.	Déb.		Sc. éduc.		R.Tc	Ang.	1	7	0	7
10 McGill	Mtl	Univ.	Grad.		Sc. appl.		R.Tc	Ang.	2	6	9	15
11 McGill	Mtl	Univ.	Fin		Sc. adm.		R.Tc	Ang.	1	1	3	4
12 Montmorency	Mtl	Coll.	Déb.	Prof.	T. phys.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	1	51	52
13 Montmorency	Mtl	Coll.	Déb.	Prof.	T. adm.	Publ.	A-Tp	Franç.	2	13	3	16
14 Montréal	Mtl	Univ.	Déb.		Sc. pures		R.Tc	Franç.	1	3	10	13
15 Montréal	Mtl	Univ.	Fin		Sc. éduc.		R.Tc	Franç.	2	11	3	14
16 Montréal	Mtl	Univ.	Grad.		Sc. santé		R.Tc	Franç.	1	7	2	9
17 Montréal	Mtl	Univ.	Déb.		Sc. hum.		A-Tp	Franç.	0	0	0	0
18 Polytechnique	Mtl	Univ.	Déb.		Sc. Appl.		A-Tp	Franç.	1	0	7	7
19 Rosemont	Mtl	Coll.	Fin	Prof.	T. biol.	Publ.	R.Tc	Franç.	1	10	1	11
20 St-Hyacinthe	Mtl	Coll.	Fin	Prof.	T. phys.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	2	19	21
21 UQAM	Mtl	Univ.	Grad.		Sc. hum.		A-Tp	Franç.	2	4	10	14
22 UQAM	Mtl	Univ.	Déb.		Droit		A-Tp	Franç.	1	12	3	15
23 UQAM	Mtl	Univ.	Grad.		Sc. adm.		R.Tc	Franç.	1	1	6	7
24 Vieux-Montréal	Mtl	Coll.	Déb.	Prof.	A. appl.	Publ.	R.Tc	Franç.	1	14	1	15
25 Vieux-Montréal	Mtl	Coll.	Déb.	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	17	7	24
26 C.N.D.F.	Que.	Coll.	Déb.	Prof.	T. hum.	Privé	A-Tp	Franç.	2	25	1	26
27 Laval	Que.	Univ.	Déb.		Lettres		A-Tp	Franç.	2	14	4	18
28 Laval	Que.	Univ.	Grad.		Sc. hum.		R.Tc	Franç.	2	6	9	15
29 Laval	Que.	Univ.	Fin		Sc. santé		R.Tc	Franç.	2	17	0	17
30 Laval	Que.	Univ.	Déb.		Sc. appl.		R.Tc	Franç.	2	11	9	20
31 Laval	Que.	Univ.	Déb.		Arts		A-Tp	Franç.	2	5	1	6
32 Lévis-Lauzon	Que.	Coll.	Fin	Prof.	T. adm.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	23	17	40
33 Ste-Foy	Que.	Coll.	Déb.	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	12	1	13
34 St-Lawrence	Que.	Coll.	Déb.	Gén.	Sciences	Publ.	R.Tc	Ang.	2	14	15	29
35 Chicoutimi	Nord	Coll.	Déb.	Prof.	T. adm.	Publ.	R.Tc	Franç.	1	8	2	10
36 Shawinigan	Nord	Coll.	Fin	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	13	11	24
37 Shawinigan	Nord	Coll.	Déb.	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	5	11	16
38 Trois-Rivières	Nord	Coll.	Fin	Prof.	T. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	7	24	31
39 UQAC	Nord	Univ.	Déb.		Sc. pures		R.Tc	Franç.	1	1	5	6
40 UQTR	Nord	Univ.	Fin		Sc. hum.		R.Tc	Franç.	3	10	21	40
41 Bishop	Sud	Univ.	Grad.		Sc. éduc.		R.Tc	Ang.	2	8	3	11
42 ITA La Pocatière	Sud	Coll.	Déb.	Prof.	T. biol.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	18	0	18
43 La Pocatière	Sud	Coll.	Fin	Gén.	Sc. hum.	Publ.	R.Tc	Franç.	2	8	14	22
44 Sherbrooke	Sud	Univ.	Déb.		Sc. adm.		A-Tp	Franç.	2	10	8	18
45 Sherbrooke	Sud	Coll.	Fin	Gén.	Sciences	Privé	A-Tp	Franç.	2	7	11	18
46 Sherbrooke	Sud	Univ.	Déb.		Sc. hum.		R.Tc	Franç.	2	7	15	22
47 Abitibi (Rouyn)	Elg.	Coll.	Fin	Gén.	Arts	Publ.	A-Tc	Franç.	1	10	2	12
48 Rimouski	Elg.	Coll.	Déb.	Gén.	Sciences	Publ.	R.Tc	Franç.	2	11	13	24
49 UQAR	Elg.	Univ.	Fin		Lettres		R.Tc	Franç.	1	7	1	8
50 UQAT	Elg.	Univ.	Fin		Sc. hum.		R.Tc	Franç.	1	6	5	11
Total									**81**	**445**	**372**	**817**

Tableau 2. Répartition des participants en fonction de la région de l'établissement.

Région	Quota Entrevues		Effectif Entrevues		Participants		Sexe féminin		masculin	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Montréal*	50	50,0	55	45,2	346	42,5	175	39,5	171	45,9
Québec* *	18	18,0	18	22,2	180	22,0	125	28,0	55	14,7
Nord* * *	12	12,0	11	13,5	127	15,5	53	11,9	74	19,8
Sud* * * *	12	12,0	12	14,8	109	13,3	58	13,0	51	13,7
Éloignées* * * * *	8	8,0	5	6,2	55	6,7	34	7,6	21	5,6
Total	**100**	**100,0**	**100**	**100,0**	**817**	**100,0**	**445**	**100,0**	**372**	**100,0**

* Montérégie, Montréal, Laval, Lanaudière, Laurentides
* * Québec, Appalaches
* * * Mauricie-Bois-Francs, Saguenay-Lac-Saint-Jean
* * * * Bas St-Laurent, Estrie
* * * * * Gaspésie, Îles-de-la-Madeleine, Outaouais, Abitibi, Témiscamingue, Côte-Nord, Nord-du-Québec

Tableau 3. Répartition des participants en fonction de l'ordre d'enseignement

Ordre	Quota Entrevues		Effectif Entrevues		Participants		Sexe féminin		masculin	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Collégial	50	50,0	44	54,3	515	63,0	277	62,2	238	63,9
Universitaire	50	50,0	37	45,6	302	36,9	168	37,7	134	36,0
Total	**100**	**100,0**	**81**	**100,0**	**817**	**100,0**	**445**	**100,0**	**372**	**100,0**

Tableau 4. Répartition des participants en fonction de la langue d'enseignement

Langue d'enseignement	Quota Entrevues		Effectif Entrevues		Participants		Sexe féminin		masculin	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Anglais	18	18,0	14	17,2	130	15,9	70	15,7	60	16,1
Français	82	82,0	67	82,7	687	84,0	375	84,2	312	83,8
Total	**100**	**100,0**	**81**	**100,0**	**817**	**100,0**	**445**	**100,0**	**372**	**100,0**

L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE ÉCRIT

Deux questionnaires de 70 questions ont été élaborés pour l'enquête par questionnaire écrit. L'un de ces questionnaires était destiné aux élèves du collégial alors que l'autre s'adressait aux étudiants universitaires. Ces questionnaires, expédiés par grappes de trente, étaient destinés à un groupe-classe dont les étudiants suivaient un cours obligatoire et répondant aux caractéristiques prévues au plan d'échantillonnage. L'administration des questionnaires dans les établissements d'enseignement s'est effectuée sous la supervision d'un responsable local, généralement le directeur des services pédagogiques au collégial ou le directeur du programme visé à l'université. C'est ainsi que 1808 étudiants ont été rejoints lors de cette opération, soit 948 au collégial et 860 à l'université. L'enquête par questionnaire s'est déroulée du 26 novembre au 7 décembre 1990 dans les établissements de langue française et, principalement entre le 5 et le 16 février 1991 dans les établissements de langue anglaise; les derniers questionnaires ont été reçus dans les derniers jours du mois de mars. Dans certains groupes, la réponse a été supérieure à 30 questionnaires, maximum permis pour un groupe visé. Ces groupes plus nombreux ont fait l'objet d'une pondération de manière à ramener leur effectif au nombre maximum de trente individus. Les renseignements relatifs à l'échantillonnage se retrouvent à la section suivante.

L'échantillonnage

La population

L'enquête s'adressait à l'ensemble des étudiants inscrits à l'enseignement supérieur dans les classes de la première année du collégial à celles du troisième cycle universitaire durant l'année scolaire 1990-1991.

La méthode d'échantillonnage

Il s'agit d'un échantillon non probabiliste constitué de manière à ce que certains sous-groupes de la population soient représentés dans des proportions qui se rapprochent de celles de la population. L'échantillon étant non probabiliste, les résultats observés à l'enquête ne s'appliquent, strictement parlant, qu'à cet échantillon alors qu'on ne peut estimer les intervalles de confiance qui résulteraient de la généralisation de ces résultats à la population visée. D'autre part, on peut raisonnablement affirmer que, d'une manière pratique et dans l'ensemble, des résultats issus d'un échantillon de 1808 observations obtenues à la suite d'un plan d'échantillonnage entouré de précautions sont loin d'être sans rapport avec la réalité de la population qu'ils sont sensés décrire. À défaut de rapporter les intervalles de confiance des estimés de la population, les résultats présentés dans les différents rapports seront accompagnés du nombre d'observations sur lesquels ils ont été calculés ainsi que, lorsque c'est approprié, de l'écart-type observé à l'intérieur de l'échantillon.

L'échantillon a été tiré par grappes de trente individus appartenant à un même groupe-classe d'étudiants qui suivaient un cours obligatoire. Donc, théoriquement parlant, tous les individus avaient une chance à peu près équiprobable de faire partie de l'échantillon.

Les variables contrôlées

Deux types de contrôle ont prévalu lors de la constitution de l'échantillon. Tout d'abord des strates ont été formées en tenant compte de l'ordre d'enseignement et de la région. Les strates ainsi formées étaient voulues sensiblement proportionnelles à leur importance relative dans la population. A l'intérieur de ces strates étaient nichés d'autres facteurs comme la langue d'enseignement, le type de diplôme octroyé, le domaine d'études et la classe. Encore une fois, les proportions de la population étaient, dans la mesure du possible, respectées. Des 96 groupes visés, 48 étaient du collégial et 48 de l'universitaire. A l'intérieur de chacune de ces strates, 24 groupes provenaient d'établissements de la région de Montréal, 8 de la région de Québec, 12 de la région du Centre du Québec (Nord et Sud combinés dans l'échantillon précédemment décrit) et 4 des régions éloignées.

L'unité d'échantillonnage

Le groupe-classe, soit le groupe d'étudiants suivant un même cours à la même heure dans un même local.

L'unité d'analyse

Les individus composant le groupe-classe.

La taille de l'échantillon

En tout 96 groupes-classe ont été sélectionnés pour faire partie de l'échantillon, ce qui en termes de questionnaires expédiés représente 2 880 questionnaires. Sur les 96 groupes visés 85 retours ont été enregistrés, pour un taux de réponse de 86,5 %.

Les renseignements relatifs à l'échantillon sont donnés à la page suivante.

Tableau 9. Description générale des groupes visés par l'échantillon

No	Région			Secteur	Cible		Secteur		Cible
Nom	Ordre			Domaine	Programme		Domaine		Programme
1 Marie-Victorin	Mtl	Coll.	Gen.	Sciences	1		Prof.	Arts Li. 2	1 : sémiotique
2 André-Grasset	Mtl	Coll.	Gen.	Sc. hum.	1		Gen.	Adm. 1	
3 St-Laurent	Mtl	Col.	Prof.	Sciences	2	aménagement rur.	Gen.	Sc. hum. 2	
4 André-Laurendeau	Mtl	Col.	Prof.	Sciences	3	1 : dv génie	Gen.	Adm. 2	
5 Montmorency	Mtl	Coll.	Prof.	Adm.	1	1 : dv français	Gen.	Sciences 1	
6 Joliette	Mtl	Coll.	Prof.	Sc. hum.	3	1 : éducation	Gen.	Adm. 2	
7 St-Jérôme	Mtl	Coll.	Gen.	Arts Li.	2		Prof.	Sciences 2	1 : recherche de laboratoire
8 Alfred-Nau	Mtl	Coll.	Gen.	Arts Li.	1		Prof.	Sciences 3	physio-ethnographie
9 John-Abbot	Mtl	Coll.	Gen.	Adm.	2		Prof.	Sc. Hum. 3	1 : prédicteurs
10 Dawson	Mtl	Coll.	Gen.	Sc. hum.	2		Prof.	Sc. hum. 1	1 : intervention
11 Vanier	Mtl	Coll.	Prof.	Adm.	2	informatique	Gen.	Arts Li. 1	
12 Maisonneuve	Mtl	Col.	Gen.	Sciences	1		Aut.	Sciences 1	
13 Montréal	Mtl	Univ.	Bac.	Sc. hum.	1	sc. politiques	Bac.	Sc. hum. 1	
14 Montréal	Mtl	Univ.	Bac.	Sc. hum.	1	sc. religieuses	Aut.	Sc. hum.	
15 Montréal	Mtl	Univ.	Aut.	Sciences		sc. infirmières	Bac.	Sciences 1	
16 UQAM	Mtl	Univ.	Bac.	Arts Li.	3	musique	Bac.	Arts Li. 1	
17 UQAM	Mtl	Univ.	Aut.	Sc. hum.		inf. acct. et prod.	Bac.	Sc. hum. 1	
18 UQAM	Mtl	Univ.	Bac.	Sciences	3	microélectronique	Aut.	Sciences	
19 Polytechnique	Mtl	Univ.	Grd.	Sciences		génie (6) comptgie	Bac.	Sciences 3	
20 ENAP	Mtl	Univ.	Bac.	Adm.	1	administration	Grd.	Adm.	
21 McGill	Mtl	Univ.	Bac.	Adm.	1	administration	Grd.	Adm.	
22 McGill	Mtl	Univ.	Bac.	Sc. hum.	1	droit	Aut.	Sc. hum.	
23 McGill	Mtl	Univ.	Grd.	Sciences		mathématiques	Aut.	Sciences	
24 Concordia	Mtl	Univ.	Aut.	Sciences		informatique	Grd.	Sciences	
25 Lanaudière	Qué	Coll.	Gen.	Sc. hum.	1		Prof.	Sciences 2	soins infirmiers
26 Mérici	Qué	Coll.	Gen.	Sciences	1		Prof.	Adm. 2	tourisme
27 Garneau	Qué	Coll.	Prof.	Sc. hum.	2	1 : policières	Gen.	Arts Li. 1	
28 St-Lawrence	Qué	Col.	Aut.	Sc. hum.	2		Prof.	Adm. 3	1 : administratives
29 Laval	Qué	Univ.	Bac.	Adm.	1	administration	Bac.	Adm. 2	
30 Laval	Qué	Univ.	Grd.	Sciences		médecine	Bac.	Sciences 2	
31 Laval	Qué	Univ.	Bac.	Arts Li.	3	franc. lang. seconde	Bac.	Arts Li. 3	
32 Laval	Qué	Univ.	Bac.	Sc. hum.	2	géographie	Bac.	Sc. hum. 3	
33 Jonquière	Ch	Coll.	Prof.	Sciences	2	1 : milieu	Gen.	Sc. hum. 1	
34 Alma	Ch	Col.	Gen.	Adm.	1		Prof.	Sciences 1	informatique
35 Drummondville	Ch	Coll.	Prof.	Sciences	1	1 : informatique	Gen.	Adm. 1	
36 Sherbrooke	Ch	Col.	Gen.	Adm.	2		Prof.	Sciences 3	1 : réadaptation
37 Victoriaville	Ch	Coll.	Prof.	Arts Li.	2	1 : chroniques	Gen.	Adm. 2	
38 Lennoxville	Ch	Col.	Gen.	Sc. hum.	1		Aut.	Adm. 2	
39 UQTR	Ch	Univ.	Bac.	Sc. hum.	2	env. pran. et pays	Bac.	Sc. hum. 3	
40 UQTR	Ch	Univ.	Bac.	Sciences	1	génie industriel	Bac.	Sciences 1	
41 Sherbrooke	Ch	Univ.	Bac.	Adm.	1	administration	Aut.	Adm.	
42 Sherbrooke	Ch	Univ.	Grd.	Sc. hum.		psychologie	Bac.	Sc. hum. 2	
43 UQAC	Ch	Univ.	Bac.	Sciences	2	physique	Grd.	Sciences	
44 Bishop	Ch	Univ.	Aut.	Adm.		administration	Bac.	Adm. 2	
45 Sept-Îles	Rg	Col.	Gen.	Sc. hum.	1	Prof.	Sciences	1	électronique
46 Abitibi-Témiscamingue	Rg	Col.	Prof.	Sciences	1	1 : dv génie	Gen.	Sc. hum. 1	
47 UQAR	Rg	Univ.	Aut.	Adm.		administration	Bac.	Adm. 2	
48 UQAT	Rg	Univ.	Bac.	Sciences	2	informat. gestion	Bac.	Sciences 1	

COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 1990-1991

Membres

Inchauspé, Paul
Président
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

Assimopoulos, Nadia
Conseillère en analyse de programme
Vice-rectorat à l'enseignement
et à la recherche
Université de Montréal
Mont-Royal

Auger, Jean
Professeur
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi

Beaulieu, Alain
Vice-président aux ressources
humaines
Provigo Distribution Inc.
Saint-Laurent

Desautels, Gil
Directeur – Bureau des diplômés
Université du Québec à Montréal
Montréal

Ducharme, Solange
Conseillère pédagogique
Cégep de Sherbrooke
Sherbrooke

French, Stanley G.
Professeur de philosophie
Université Concordia
Montréal

Gauthier, André
Conseiller d'orientation
Cégep de Sept-Îles
Sept-Îles

Goerlach, Luce
Directrice des services
pédagogiques
Cégep du Vieux-Montréal
Outremont

Labrosse, Céline
Sainte-Foy

Lacour-Brossard, Louise
Professeure d'histoire
Cégep Édouard-Montpetit
Mont-Royal

Laliberté, Jacques
Membres du groupe recherche-action
Programme PERFORMA
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Montréal

Lallier, Alain
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

Marton, Philippe
Professeur titulaire
Département de technologie
de l'enseignement
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval
Charny

Tousignant, Jacques
Directeur de la planification et de
la recherche institutionnelle
Université du Québec
Sillery

Ayotte, Robert
Coordonnateur

ÉTAIENT ÉGALEMENT MEMBRES DE LA COMMISSION AU DÉBUT DE L'ÉLABORATION DE CET AVIS (1989-1990)

Bouchard, André
Communications ABC Inc.
Outremont

Couillard, Pierre
Professeur titulaire
Département de sciences biologiques
Université de Montréal
Montréal

Forest, Louise
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Saint-Valérien

Smith, David-Charles
Faculté d'éducation
Université McGill
Sainte-Foy

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

Bisaillon, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.
Vice-président du Conseil
Montréal

Ollaire, Louise
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Outremont

Arsenault, Louis
Directeur des relations publiques
Québec Téléphone
Rimouski

Aubert Creteau, Madeleine
Conseillère en éducation chrétienne
Commission scolaire de Valleyfield
Arthabaska

Conrad, Scott
Directeur général
Commission scolaire Laurenval
Montréal-Ouest

Fiset, John W.
Directeur adjoint
Institut d'enseignement coopératif
Université Concordia
Verdun

Fontaine, Serge
Directeur régional
Commission des écoles protestantes du Grand-Montréal
Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union
des producteurs agricoles
de la région de Québec
Québec

Hinse, Hélène
Directrice des services pédagogiques
Cégep de Lennoxville
Sillery

Inchauspé, Paul
Directeur général
Cégep Abitibi-Témiscamingue
Outremont

Kanapé, Marcelline
Directrice des éducation
Bande de Lac-Rat-Musquaro
Sept-Îles

Laroche, Huguette
Enseignante
Commission scolaire de la jonquière
Chicoutimi

Marchingodeau, Michael
Directeur général adjoint (secteur anglais)
Commission des écoles catholiques de Montréal
Mont-Royal

Marchand, André
Directeur général
Commission scolaire des Laurentides
Montréal

Paltiel, Sarah
Membre étudiante du Conseil d'administration de
l'Université McGill
Westmount

Pimparé, Claire
Conseillère – animatrice
Outremont

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente Louis-Joseph-Papineau
Commission scolaire Seigneurie
Chénéville

Rabinovitch, Joseph
Directeur général
Association des écoles juives
Saint-Laurent

Sweet, Marcelle
Directrice
École Saint-Joseph
Commission scolaire de Val-d'Or
Val-d'Or

Tousignant, Gérard
Directeur général
Commission scolaire de Coaticook
Sherbrooke

Tremblay, Claude L.
Conseiller principal en développement de projets d'accès
et formation
Skiers Unis
Jonquière

Membres d'office

Smith, Glen
Président du Comité protestant
Laval

Plante, Charlotte
Présidente du Comité catholique
Sillery

Membres adjoints d'office

Paquet, Michel
Sous-ministre
Ministère de l'Éducation

Vacant
Sous-ministre associé
pour la foi protestante
Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul
Sous-ministre associé
pour la foi catholique
Ministère de l'Éducation

Secrétaires conjoints
Durand, Alain
Proulx, Jean

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0363
Du collège à l'université, l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0364
L'Éducation artistique à l'école Avis au ministre de l'Éducation	90-0366
Les Activités parascolaires à l'école secondaire: un atout pour l'éducation Avis au ministre de l'Éducation	90-0367
La Formation à distance dans le système d'éducation: un modèle à développer Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0368
Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0369
Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	90-0370
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	90-0371
Le Développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0374
Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0375
Les Cheminements particuliers de formation au secondaire: faire droit à la différence Avis au ministre de l'Éducation	90-0376
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0377
L'Initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire: Avis au ministre de l'Éducation	90-0378
La Pédagogie, un défi majeur de l'Enseignement supérieur Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0379
L'Intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite éducative Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	90-0380
Une pédagogie pour demain à l'école primaire Avis au ministre de l'Éducation	90-0381

*Avis publiés en français